



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA
EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: A Organização do Ambiente Educativo e a Autonomia da Criança

Rute de Augusto e Sá Salgado

Orientação: Professora Doutora Ana Artur Marques

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA
EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: A Organização do Ambiente Educativo e a Autonomia da Criança

Rute de Augusto e Sá Salgado

Orientação: Professora Doutora Ana Artur Marques

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2018

“Ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contacto com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além da oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas principalmente, à liberdade de escolhas.”

(Kishimoto, 1999, p.2)

Agradecimentos

Ao finalizar este relatório e mais uma etapa da minha vida, considero que devo agradecer a todos aqueles que de certa forma estiveram presentes neste percurso e que me apoiaram nesta tão importante caminhada da minha vida profissional e pessoal.

Em primeiro lugar quero agradecer a orientação prestada pela Professora Dr.^a Ana Artur Marques, que sempre se disponibilizou para me atender, não só durante a concretização do relatório, como em todo o meu percurso académico. Um obrigado por tudo o que fez por mim, pelas aprendizagens, partilhas, experiências, sabedoria e por me incentivar e apoiar a combater os meus medos e incertezas.

Como não poderia deixar de ser, um enorme agradecimento há minha família por ter estado sempre do meu lado nestes anos, por me apoiarem incondicionalmente e me terem proporcionado esta experiência académica, concretizando um sonho. Sei que sempre fui um orgulho para vocês, mas hoje sinto-me também eu orgulhosa por criar esse sentimento em vocês.

Agradeço ao meu namorado Telmo Sousa por toda a paciência e compreensão, confiança e por ter estado sempre do meu lado ao longo deste caminho que percorri. Obrigado por acreditares nas minhas capacidades e achares que irei ser sempre a melhor.

Agradeço às minhas grandes amigas Ana Rita Ramos e Vanda Sofia Cunha por me terem acompanhado ao longo destes anos, pela amizade, confiança, desabafos, conselhos e por estarem sempre presentes em qualquer circunstância.

Agradeço às educadoras Susana Maltês e Fátima Godinho por todas as aprendizagens que me possibilitaram e por me envolverem no seio da vossa equipa e ensinarem-me o verdadeiro espírito de trabalho em cooperação.

Para finalizar, o meu enorme obrigado a todas as crianças que fizeram com que este trabalho fosse possível, porque juntos nós crescemos e aprendemos.

Obrigada a todos vós que fizeram parte desta grande vitória e que acompanhem a minha nova aventura daqui adiante.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A Organização do Ambiente Educativo e a Autonomia da Criança

Resumo

Este Relatório tem como finalidade divulgar a intervenção realizada na Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com enfoque na temática “A Organização do ambiente educativo e a autonomia da criança”. O trabalho desenvolvido pretendeu compreender como a organização do ambiente educativo pode promover a autonomia das crianças atendendo aos seus interesses e necessidades. Procurou-se ainda identificar os critérios subjacentes à organização do espaço e das rotinas pelas educadoras e compreender a importância da intencionalização da organização do espaço e rotinas para a promoção da autonomia. O estudo suportou-se na metodologia de investigação-ação e utilizou os seguintes instrumentos de recolha de dados: notas de campo e reflexões; planificações; entrevistas; escalas de avaliação do ambiente educativo; perfil de implementação de modelos pedagógicos. A intervenção assim sustentada permitiu concretizar alterações nos contextos de prática que contribuíram para a promoção da autonomia das crianças.

Palavras-chave: Ambiente Educativo; Educação de Infância; Autonomia; Intencionalidade Educativa; Professor-Investigador.

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education: The Educational Environment Organization and the Child's Autonomy

Abstract

The purpose of this report is to disclose the scope of the Teaching Practice in Preschool Education, from the Master Course in Preschool Education, regarding the “Educational environment organization and child’s autonomy”. The drive of the present work was to understand how the educational environment can promote children’s autonomy in terms of their interests and needs. Moreover, to identify teacher’s underlying criteria for space and routines organization to enhance autonomy. Study methodology was action-research based and used the following data collection tools: field notes and reflexions; planning; interviews; educational environmental evaluation scales and implementation profiles from pedagogical models. The sustained intervention allowed to encourage changes in the practice settings that lead to improvements of children’s autonomy.

Keywords: Educational Environment; Preschool Education; Autonomy; Educative Intentionality; Action-Research

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract.....	6
Índice	7
Índice de Fotografias	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas	11
Índice de Gráficos.....	12
Siglas	13
Introdução.....	14
1.Enquadramento Teórico – A Organização do Ambiente Educativo de Sala e a Autonomia da Criança.....	18
1.1A organização do espaço	19
1.1.1Organização do Espaço no Modelo Curricular do MEM	27
1.1.2Organização do Espaço na Abordagem High-Scope.....	28
1.2A organização do tempo	31
1.2.1Organização do Tempo no Modelo Curricular do MEM	37
1.2.2Organização do Tempo na Abordagem High-Scope.....	39
2.Percorso Investigativo	43
2.1Problemática e objetivo de pesquisa.....	45
2.2Instrumentos e processos de recolha de dados	46
2.3Análise de dados em Creche.....	54
2.4Análise de dados em Jardim de Infância	75
2.5Síntese reflexiva	87

3.A Intencionalização da Ação nos Contextos	90
3.1A Intervenção em Creche	91
3.1.1Caracterização da Instituição.....	91
3.1.2O espaço institucional.....	91
3.1.3Conceção da Ação Educativa	94
3.2A intervenção em Jardim de Infância	119
3.2.1Caracterização da Instituição.....	119
3.2.2O espaço institucional.....	121
3.2.3Conceção da Ação Educativa	122
4.Considerações Finais	157
5.Referências Bibliográficas.....	161
6.Apêndices	163
6.1Planificação em Creche	163
6.2Planificação em Jardim de Infância.....	164
7.Anexos	165
7.1Perfil de Utilização do MEM no desenvolvimento do currículo em creche.....	165
7.2Perfil de Implementação do Programa.....	168

Índice de Fotografias

Fotografia 1 - Recolher de folhas e pedras existentes nos canteiros do colégio	93
Fotografia 2 - Ateliê de Artes Plásticas	102
Fotografia 3 - Área de Descanso	103
Fotografia 4 - Área dos Jogos.....	104
Fotografia 5 - Área da Dramatização	105
Fotografia 6 -Área das Construções	106
Fotografia 7 - Brincadeira na área das experiências com areia	107
Fotografia 8 - Área das Experiências	108
Fotografia 9 - Eu e a Simone a lavarmos as escovas após escovarmos os dentes.....	115
Fotografia 10 - Palavras formadas pelo D.	137
Fotografia 11 - Área do Computador	140
Fotografia 12 - João P. a colocar a etiqueta verde nos livros de curiosidades/enciclopédias	143
Fotografia 13 - Biblioteca organizada por cores	143
Fotografia 14 - Legenda da organização dos livros.....	144
Fotografia 15 - Área da Leitura e Escrita	145
Fotografia 16 - Área da Música e Movimento	145
Fotografia 17 - Área das Atividades Artísticas	146
Fotografia 18 - Área das Ciências	148
Fotografia 19 - Estante da Área das Construções.....	149
Fotografia 20 - Caixotes com materiais pertencentes à Área das Construções.....	149
Fotografia 21 - Área da Casa.....	150

Índice de Figuras

Figura 1 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Espaço interior" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"	68
Figura 2 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"	69
Figura 3 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Mobiliário para descanso e conforto" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"	69
Figura 4 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Arranjo da sala para atividades" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"	70
Figura 5 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Espaço de privacidade" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"	71
Figura 6 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Exposição de material relacionado com a criança" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"	71
Figura 7 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Chegada/Partida" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"	72
Figura 8 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Refeições/Merendas" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"	72
Figura 9 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Sono/Descanso" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"	73
Figura 10 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Uso de casa de banho/Fraldas" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"	74
Figura 11 - Planta da sala inicialmente.....	108
Figura 12 - Planta da 1ª Modificação	109
Figura 13 - Planta da sala final	109
Figura 14 - Planta da Casa de Banho.....	109

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Função dos instrumentos de recolha de dados	47
Tabela 2 - Entrevista realizada às crianças	54
Tabela 3 - Entrevista realizada à educadora	59
Tabela 4 - Entrevista realizada às crianças	76
Tabela 5- Entrevista realizada à educadora	78
Tabela 6 - Rotina diária/semanal da Sala de Creche 1	112
Tabela 7 - Rotina Diária da sala 1 de Jardim de Infância.....	147

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gráfico representativo do planeamento do mês de Outubro.....	133
Gráfico 2 - Gráfico representativo do planeamento do mês de Novembro	137
Gráfico 3 - Gráfico representativo do planeamento do mês de Dezembro	139

Siglas

MEM – Movimento da Escola Moderna

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DQP - Referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

ECERS-R – Escala do Ambiente em Educação de Infância

COR – Registo de Observação da Criança

PIP – Perfil de Implementação do Programa

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, foi realizado o presente relatório sobre o trabalho desenvolvido em contexto de Creche e Jardim de Infância, abrangendo uma dimensão investigativa, onde me envolvi num processo de investigação-ação que se relaciona com a promoção da autonomia através da organização do espaço e materiais e do tempo. Desta forma, o presente relatório é intitulado de “Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A organização do ambiente educativo e a autonomia da criança”.

A temática centra-se no facto de as salas e as rotinas serem pensadas e organizadas para corresponderem aos interesses e necessidades das crianças, promovendo o seu processo de construção da autonomia, uma vez que tudo o que a criança aprende se dá num determinado ambiente, onde as características do espaço e do tempo afetam a sua conduta/aprendizagem (Zabalza, 2001).

Motivações pessoais para a escolha do tema

O tema da organização do ambiente educativo, mais propriamente do espaço e materiais e da rotina pedagógica, suscitou o meu interesse na unidade curricular de Pedagogia da Infância dos 0 aos 6 anos, lecionada pela docente Professora Dr.^a Ana Artur, onde nos foi proposto a elaboração de um trabalho que abordasse uma das temáticas presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), sendo esta a temática que desenvolvi.

Ao confrontar as indicações presentes nas OCEPE (2016), outros textos teóricos e a realidade dos contextos onde efetuei o trabalho de campo, deparei-me com o facto de as crianças se encontrarem muito dependentes do adulto, surgindo assim a minha preocupação em associar a organização do ambiente educativo à autonomia da criança para que esta problemática fosse clarificada e eu pudesse compreendê-la melhor. Devo ainda dizer que o trabalho que elaborei no contexto da já referida unidade curricular do curso, constitui parte do enquadramento teórico deste relatório. Penso que este aspeto vai ao encontro dos objetivos da PES na medida em que mobilizei aprendizagens anteriores para a minha intervenção mais fundamentada.

Finalidades/Intencionalidades de estudo

Tendo em conta os motivos descritos anteriormente que me levaram à escolha deste tema, considero relevante referenciar o Perfil de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de Agosto), destacando a conceção o desenvolvimento do currículo, que menciona que o educador de infância, no que respeita a organização do ambiente educativo, “Organiza os espaços e materiais, concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” e “Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”.

Nesta perspetiva, considero pertinente indicar os objetivos base da minha investigação que orientaram na produção este relatório:

1. Compreender como a organização do ambiente educativo pode promover a autonomia das crianças;
2. Responder aos interesses das crianças sobre os espaços e materiais a partir da escuta das suas brincadeiras.
3. Envolver as crianças no enriquecimento dos espaços e na introdução de novos materiais através de atividades e projetos com significado social.
4. Compreender os critérios utilizados pelas educadoras para a organização do espaço, materiais e rotina;
5. Compreender a importância da intencionalização da organização dos espaços e materiais;
6. Compreender a importância da intencionalização da rotina pedagógica na promoção da autonomia das crianças.

Pertinência do tema

Na minha opinião e em conformidade com alguns autores, parte do suporte do desenvolvimento curricular alicerça-se na organização do espaço e do tempo (Silva,

Mata, Marques & Rosa, 2016) e, como tal, o ambiente educativo deve ser intencionalizado de forma a contribuir para acolher os interesses e necessidades das crianças que o frequentam (Hohmann & Weikart, 2004).

Sendo um dos grandes objetivos da Educação Pré-Escolar possibilitar que a criança vá construindo a sua autonomia, a organização do espaço e do tempo deve ser pensado com esse intuito (Oliveira-Formosinho, 2013), tornando-se fundamental envolver as crianças neste processo, criando momentos em que se escutem umas às outras, expondo os seus propósitos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013), relativamente à problemática em questão.

Neste contexto, o presente relatório vem evidenciar e demonstrar que estes aspetos exigem a intencionalização do educador, possibilitando oportunidades de participação e envolvimento por parte das crianças na organização dos elementos constituintes do ambiente educativo como o espaço, os materiais e a rotina, sendo que esta última nos diz como em diferentes momentos do dia as crianças estabelecem diferentes tipos de interação.

Organização geral do trabalho

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, relacionados entre si:

- 1. Enquadramento Teórico:** Neste contexto, o presente relatório vem evidenciar e demonstrar que estes aspetos exigem a intencionalização do educador, possibilitando oportunidades de participação e envolvimento por parte das crianças na organização dos elementos constituintes do ambiente educativo como o espaço, os materiais e a rotina, sendo que esta última nos diz como em diferentes momentos do dia as crianças estabelecem diferentes tipos de interação
- 2. Percurso Investigativo:** Este capítulo inicia-se com uma breve introdução do que é ser professor-investigador e o processo de investigação-ação, enquanto metodologia adotada para o processo de intervenção. De seguida identifica-se a problemática em estudo, indicando os objetivos assim como os instrumentos e processos para a recolha de dados no contexto de creche e no contexto de jardim de infância,

ao longo dos dois semestres de PES. Para cada contexto é apresentada a análise de dados e uma reflexão sobre os mesmos.

- 3. Intencionalização da Ação nos Contextos:** Neste terceiro capítulo faço referência à intervenção que realizei na PES em Creche e em Jardim de Infância, dando a conhecer os contextos, através de uma breve caracterização institucional, seguida da caracterização aprofundada sobre as experiências de aprendizagens dos dois grupos de crianças com enfoque na autonomia, sobre a organização do ambiente educativo de acordo com a conceção da ação educativa que sustentou a minha prática, finalizando com uma breve síntese reflexiva.
- 4. Considerações finais:** Terminei apresentando uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da dimensão investigativa da PES, bem como as aprendizagens pessoais e profissionais que obtive no decorrer da prática em ambos os contextos e as implicações que as mesmas terão no meu futuro profissional.

1. Enquadramento Teórico – A Organização do Ambiente Educativo de Sala e a Autonomia da Criança

A Educação de Infância privilegia a contextualização das aprendizagens com as vivências de cada criança, e tal como referem, Silva, Mata, Marques & Rosa (2016), indicam que este processo educativo é realizado num dado tempo e espaço que implicam a participação da criança num grupo de interação com outras crianças e adultos. É nesta perspetiva que parte do suporte do desenvolvimento curricular assenta na organização do grupo, do espaço e do tempo, uma vez que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e organização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24).

Partindo deste pressuposto, Silva et al. (2016) afirmam que devido a esta organização social a construção da autonomia da criança vai acontecendo, pois ao realizarem atividades e tarefas no seu dia-a-dia com independência, ao conhecerem os materiais da sala e onde se localizam e ao compreenderem os diferentes momentos da rotina diária, irão adquirir a capacidade de fazerem as suas próprias escolhas, tomarem decisões e assumirem responsabilidades. Oliveira-Formosinho (2013) vem também reforçar que a organização do ambiente educativo, ou seja, a organização do espaço, tempo e interações sociais, deve ser pensada com o intuito de promover a autonomia das crianças, dado que um dos grandes objetivos da educação pré-escolar é possibilitar que a criança vá construindo a sua própria autonomia. Como tal, é necessário envolver as crianças na organização do espaço da sala e da rotina diária, criando momentos em que as crianças têm a oportunidade de se escutarem a si próprias para explicarem os seus propósitos e escutarem os dos colegas e adultos da sala (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Todos estes aspetos implicam a intencionalização da ação educativa por parte do educador, criando oportunidades de envolvimento e participação das crianças na gestão e organização dos elementos constituintes do ambiente educativo.

1.1 A organização do espaço

Uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário. (Zabalza, 2001, p.119)

Na educação pré-escolar os espaços devem possuir certas características, entre elas, o facto de serem amplos, diferenciados, de fácil acesso e facilmente identificados pelas crianças (Zabalza, 1998).

Segundo Silva et al. (2016), é através do conhecimento que as crianças efetuam do espaço e dos materiais que é possível a construção da sua independência e autonomia, uma vez que ao compreenderem o modo como o espaço está organizado e pode ser utilizado, podem participar na sua organização ou reorganização sobre as mudanças a efetuar, proporcionando-lhes assim “a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p.26). Oliveira-Formosinho (2013) vai ao encontro da ideia expressa pelas autoras, mencionando que “esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (p.85).

De acordo com Hohmann & Weikart (2004), para se compreender o ambiente físico devemos pensar no modo como o mesmo irá contribuir para atender aos interesses e necessidades das crianças, aos objetos e materiais que os motivem, bem como nas áreas de interesse que apoiem nas escolhas e tomadas de decisão por parte das crianças. Deste modo, a sala deve abranger uma grande variedade de materiais e objetos para que as crianças os possam explorar, transformar e combinar, sendo que os mesmos devem ser organizados por áreas bem definidas (Hohmann & Weikart, 2004), pelo que a sala não tem um modelo único e uma organização totalmente fixa, pois é no desenrolar das aprendizagens das crianças que os interesses se vão alterando, o que requer que o espaço sofra uma reorganização (Oliveira-Formosinho, 2013).

Na visão de Forneiro (1998), o espaço deve ser considerado como um espaço de vida, onde a vida acontece e se desenvolve. Battini (1982 citado por Forneiro, 1998) vem reforçar este aspeto, referindo que a ideia de espaço está associada a algo físico, relacionado com os objetos e materiais que o constituem, estando esta ideia muito ligada à visão que as crianças têm do mesmo, citando:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã, em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (Battini, 1982 citado por Forneiro, 1998, p.231)

Neste sentido, o espaço educacional deve ser entendido como um ambiente de aprendizagem, dinâmico, aberto à reorganização sempre que necessário. Forneiro (1998), lembra o facto dos termos *espaço* e *ambiente* serem utilizados de forma equivalente mas conterem algumas diferenças, dado que o termo *espaço* está relacionado a algo físico, caracterizado pelos objetos, materiais, mobiliário e decoração, já o termo *ambiente* entende-se não só ao espaço físico como também às relações estabelecidas entre as crianças e crianças e adultos. É por isso que Silva et al. (2016), referem que o ambiente educativo deve proporcionar diferentes espaços que introduzam a diferentes tipos de interação ao longo da rotina, como por exemplo, o trabalho a pares, em pequeno e em grande grupo. Uma organização desta natureza permite estabelecer interações diferenciadas e suscita a maior participação e cooperação entre crianças e entre crianças e adultos. Se o grupo de crianças for heterogéneo, a tipologia de interação será ampliada pois “grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

Forneiro (1998), vem assim sintetizar que o modo como o espaço é organizado e a ação criada pelas crianças nos diversos elementos irão constituir um ambiente de aprendizagens para as crianças. Pelo que o espaço deve conter locais onde possam ocorrer essas aprendizagens, assumindo assim “um cenário estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (Zabalza, 1998, p.53).

Neste contexto, Zabalza (2001), reforça que “tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afetam a conduta ou aprendizagem” (p.121). Deste modo, quando o educador intencionaliza e analisa a organização do espaço para utilização das crianças, Zabalza (2001) indica que o mesmo deve atender a alguns princípios, dos quais destaco:

1. **Necessidade de autonomia**, uma vez que as crianças se encontram num processo de construção da sua identidade individual e conquista da sua autonomia. Assim o espaço deve ser aberto para que as crianças se possam movimentar com liberdade, desenvolver atividades e utilizar os materiais da sala sem ser necessário solicitar ao adulto . , O espaço também deve assegurar a segurança física e afetiva para que a as crianças possam enfrentar a construção da sua autonomia sem que corram riscos.
2. **O individual e o grupo significa** que o espaço de sala deve proporcionar a possibilidade de ocorrerem momentos individuais em simultâneo com momentos de grupo. Isto pressupõe a conceção de “micro-ambientes em que a criança, sempre que desejar, se pode refugir; a aceitação coletiva de que existem as duas opções e que convém que o grupo as respeite” (Zabalza, 2001, p.126).
3. **Curiosidade e descobrimento:** As crianças em idade pré-escolar possuem um “espírito descobridor”, em que tudo apresenta curiosidade. Como tal, o espaço de sala deve converter-se num espaço aberto para que a criança se descubra e que descubra o mundo. Desta forma, o espaço deve enriquecer e diversificar os estímulos pelo que o educador deve torná-lo num ambiente diversificado.
4. **Clareza educativa dos estímulos:** O espaço de sala deve considerar a “necessidade de inteligibilidade educativa dos estímulos” através da disposição da sala e

objetos integrados, que devem refletir-se nos múltiplos níveis de desenvolvimento das crianças e possibilitar aprendizagens desafiadoras.

5. **Iniciativa: Este princípio** assinala a importância do papel do educador que deve potenciar a iniciativa da criança, para que se tornem menos inseguras, tendo o espaço de ser planificado para dar essa opção à criança. Para tal, é necessário que os materiais sejam manuseáveis, diversificados e de fácil acesso.
6. **Experiência:** Todos os espaços institucionais frequentados pelas crianças devem constituir experiências de aprendizagem para as crianças, pelo que o educador deve tirar partidos dos mesmos e não se resumir ao espaço de sala.

Assim sendo, Cardona (2007) afirma que “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p. 11).

Um fator muito importante, que tem vindo a ser mencionado é a existência de diversos materiais no espaço de sala, devendo estes serem comerciais e construídos, bem como devidamente organizados por parte do educador, de forma a ampliar a descoberta e as experiências de aprendizagem das crianças (Zabalza, 1998). É nesta perspetiva, que entendo que a escolha e introdução de materiais deve ser uma prioridade para o educador para o desenvolvimento das aprendizagens, ao qual Silva et al. (2016) defendem que a seleção dos materiais deve “atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26). O critério quantidade é também referido por Homann & Weikart (2004), uma vez que os materiais devem ser suficientes para que as crianças possam brincar em todas as áreas em simultâneo. Desta forma, os materiais existentes em cada área irão apoiar um vasto leque de brincadeiras adaptadas aos interesses e às necessidades emergentes das crianças. Os autores ainda destacam o facto de estes materiais possuírem “também uma função ilustrativa da vida familiar da criança (...) É por isso importante que materiais como livros, revistas, quadros, fotografias, bonecas e jogos estejam em conformidade com as realidades familiares e comunitárias das crianças” (Hohmann & Weikart, 2004, p.176).

Dada a pertinência que a organização do espaço e dos materiais têm nas experiências e aprendizagens das crianças, Forneiro (1998) apresenta alguns componentes que condicionam a organização dos espaços, tanto para as crianças como para os adultos. No que diz respeito às crianças, devem ser considerados aspetos como:

1. **Idade:** Este aspeto condiciona o nível de autonomia, ou seja, o que são capaz ou de efetuar sozinhos, pelo que em função de tal, o espaço e os materiais devem de permanecer ao nível das crianças, oferecendo segurança. Para tal, é necessário que o educador efetue adaptações sempre que necessário.
2. **Necessidades:** Quando se fala das necessidades das crianças o educador deve ter em consideração as necessidades afetivas, biológicas e sociais, organizando o espaço de modo a possibilitar o descanso da criança e em simultâneo, espaços que permitam atividades mais intensas.
3. **Características do ambiente:** O espaço educativo deve ter em conta dois aspetos: conectar os interesses das crianças, bem como “abrir novos horizontes”. Assim sendo, quando o educador introduz novos materiais tem de pensar que estará a ajudar as crianças “a ver as coisas de um ponto de vista diferente ao que elas estão acostumadas. Com isto, a experiência quotidiana é elevada a outra categoria (...) o conhecimento” (Forneiro, 1998, p.253). Forneiro (1998) realça o seguinte exemplo:

Quando trabalhamos com crianças de uma área rural, talvez não seja tão importante contar com uma horta escolar, já que a mesma existe em suas casas e faz parte da sua experiência diária. No entanto, a horta escolar é muito mais significativa para as crianças da cidade, para as quais ver e tratar das plantas representa uma novidade muito estimulante. (Forneiro, 1998, p. 253)

O espaço de sala deve espelhar as intenções do educador, e deve também ser objeto de reflexão sobre a função, finalidade e utilização, a partir do que é observado. É através da reflexão que o educador efetua sobre a funcionalidade do espaço e dos materiais que irá verificar se a sua organização poderá ou não sofrer alterações, tendo sempre em conta as necessidades e interesses do grupo (Silva et al, 2016). Concordamos

assim com Cardona (2007) que afirma a importância da avaliação do ambiente educativo e a necessidade de práticas refletidas com vista à coerência com princípios de qualidade. Assim serão evitados, por exemplo, “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p.26)

Para evitar este tipo de espaços estereotipados, Forneiro (1998) apresenta nove critérios de organização dos espaços, alguns deles coincidentes com a proposta já enunciada de Zabalza (2001) com o intuito do educador proporcionar um ambiente estimulante e rico em aprendizagens, sendo eles: Estruturação; Delimitação; Transformação; Autonomia; Segurança; Diversidade; Polivalência; Estética e Pluralidade.

Essencialmente é realçada a importância de haver espaços bem delimitados para que as crianças distingam os limites de cada área da sala. Contudo, não quer dizer que estas se tornem estanques, mas a sua organização contribui para a autonomia das crianças, por exemplo, o educador pode utilizar armários ou outro mobiliário para criar espaços mais definidos (Forneiro, 1998). Apesar de delimitado, o espaço deve ser flexível e por isso passível de “transformação” que responda a situações emergentes, necessidades, que possam surgir.

Relativamente à **Autonomia**, tanto os materiais como o próprio mobiliário devem encontrar-se ao nível das crianças para que possam utilizá-los sem o apoio constante do adulto. O facto de o espaço proporcionar a autonomia da criança não é apenas favorável para a mesma como também para o educador, uma vez que poderá acompanhar tempos de pequeno grupo ou individuais, com também a disponibilidade para observar as crianças do grupo (Forneiro, 1998).

Forneiro (1998), também indica a **Segurança** como um dos critérios de organização do espaço, pois um espaço bem organizado para além de proporcionar diversas aprendizagens, também garante a ausência de riscos para as crianças que o frequentam. Deste modo, “O mobiliário deve ser estável, sem arestas que possam produzir cortes em casos de quedas, e o material deve cumprir as garantias exigidas quanto à salubridade e à higiene” (Forneiro, 1998, p.258)

No que toca à **Diversidade**, segundo Forneiro (1998) esta possibilita dar resposta às necessidades apresentadas pelas crianças, pelo que apresenta diversas vertentes, tais como: Diversidade quanto à estruturação (combinar áreas muito específicas junto de áreas múltiplas que permitam a iniciativa das crianças, por exemplo, a área da pintura junto da área das construções); Diversidade de agrupamentos (existir na sala áreas de grande grupo, pequeno grupo, individualizadas e de isolamento); Diversidade quanto à posição corporal (organização do espaço tendo em conta as diferentes posições corporais, tais como, estar sentada na cadeira, no chão, em pé, entre outras); e a Diversidade de conteúdo (deve existir uma grande variedade de áreas que proporcionem às crianças diversas atividades que abordem todas as áreas de conteúdo).

A **Polivalência** está relacionada com o facto de as diversas áreas da sala permitirem diferentes utilizações, como é o caso da área que é utilizada para as reuniões de grande grupo também poder ser utilizada para um momento de jogos de construção (Forneiro, 1998).

Relativamente à **Estética**, Forneiro (1998) indica que a sala deve ser organizada para que exista um ambiente agradável e se habitue as crianças para a sensibilidade estética através das suas produções artísticas. Neste sentido, a autora apresenta alguns aspetos que o educador deve ter em consideração, sem ele as cores, ou seja, o facto de existir uma grande variedade de cor faz com que capte a atenção das crianças; criatividade e originalidade, pois ao existirem na sala elementos decorativos originais possibilita que as crianças se tornem mais criativas; personalização, quer isto dizer que, o espaço de sala deve refletir a identidade pessoal de cada criança e adulto, pelo que todos devem participar na sua decoração; e incluir obras de arte, ou seja, na decoração podem ser incluídas obras de arte, desde quadros a esculturas, para que as crianças se acostumem à interpretação e visão das obras de arte, estimulando para a produção das suas próprias obras.

A **Pluralidade** é o último critério apresentado por Forneiro (1998), mas não menos relevante, uma vez que “Nas diversas áreas da sala (...) devem ser incluídos elementos que mostrem diversidade pessoal, étnica, social e cultural de modo que se torne, ao mesmo tempo, pessoal e plural” (p.261).

É de evidenciar que a organização do espaço não se resume apenas às áreas e aos materiais que as mesmas contêm, como também na forma como são utilizadas as paredes, uma vez que o que é exposto nas paredes da sala ou nos corredores da instituição, também se constitui como modo de comunicação dos processos desenvolvidos (Silva et al., 2016). De acordo com Cardona (2007), torna-se necessário “avaliar os materiais expostos nas paredes das salas de Jardim de Infância” (pp.14-15), de forma a permitir um conhecimento mais profundo das características da prática que é desenvolvida pelo educador, ou seja, o modo como é explicitado e organizado o trabalho. Nesta perspetiva, Niza (2013) vem defender que um ambiente de sala deve ser agradável e estimulante, pelo que podem ser utilizadas as paredes da sala “como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p.151), tornando assim nas paredes um conjunto de registos que apoiarão “a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (p.151) pelas crianças.

Em suma, foi possível compreender que a organização do espaço de sala, bem como dos materiais e objetos influenciam de forma direta e simbólica quem os utiliza, o que faz com que determine o modo como os “adultos e crianças sentem, pensam, se relacionam e trabalham” (Kishimoto, 1999, p.1), pelo que irá interferir nas interações entre crianças, como nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, definindo formas diversificadas de socialização e acomodação da cultura (Kishimoto, 1999).

Dada a relevância que a organização do espaço tem no processo de ensino-aprendizagem da criança, são diversos os modelos pedagógicos que dão espacial atenção a este aspeto, entre eles, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Abordagem High-Scope. A escolha de explicação destas duas propostas pedagógicas está relacionada com os contextos onde desenvolvi a minha PES, uma vez que em Creche o modelo pedagógico de inspiração para a organização do trabalho era o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e em Jardim de Infância, a Abordagem Curricular High-Scope.

1.1.1 Organização do Espaço no Modelo Curricular do MEM

No Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), o espaço educativo deve ser organizado de forma a evitar ambientes infantilizados, em que cada uma das áreas presentes na sala deve aproximar a sua representação das sociedades adultas (Niza, 2013).

Neste sentido, a creche é vista como um espaço de aprendizagem e cultura que deve ser pensado tendo em conta as crianças e adultos que o frequentam (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). Assim, o espaço de sala deve espelhar a vida do grupo, o que significa que segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), a participação por parte das famílias torna-se importante e o educador deve envolvê-las neste processo de organização do espaço e dos materiais. Um dos aspetos destacados pelas autoras é o facto de o espaço também poder ser enriquecido com obras de arte que exponham diversas culturas, sendo que “as produções das crianças, podem desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando nos adultos e crianças a identidade de autor para a qual queremos que as crianças caminhem” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22).

De acordo com Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), o educador deve preparar o espaço e os materiais com o intuito de intensificar o desenvolvimento de atividades culturais, como é o caso da alimentação, do repouso e da higiene. Dado que estas são consideradas áreas físicas da sala, o educador não as pode tomar como sendo estanques, pois são espaço abertos que devem permitir flexibilidade, tendo as crianças a oportunidade de se movimentarem livremente e dar diferentes utilidades ao espaço. É neste contexto que Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) destacam o facto de estas áreas não tomarem conta de todo o espaço de sala, necessitando de existir:

(...) espaços intimidantes e de utilização individual, onde a criança pode determinar as regras do seu funcionamento (...) também é importante a existência de objetos e brinquedos que são propriedade privada da criança (...) sobre os quais é ela que decide a quem e quando emprestar (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.23).

1.1.2 Organização do Espaço na Abordagem High-Scope

Na abordagem High-Scope o espaço é organizado para que seja seguro, flexível e pensado na criança, possibilitando o favorecimento das suas necessidades e uma variedade de interesses que o desenvolvimento da criança implica (Post & Hohmann, 2007). Neste contexto, o modo como o espaço é organizado deve proporcionar à criança vivenciar oportunidades de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2004), devendo ser bem pensado para que promova o progresso das crianças a nível do seu desenvolvimento físico, comunicativo, competências cognitivas e interações sociais (Post & Hohmann, 2007).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a organização do espaço deve ser efetuado por áreas e conter materiais adequados às crianças que frequentam o espaço, sendo esta uma das primeiras intervenções por parte do educador que segue esta abordagem e se situa numa perspetiva construtivista.

Nesta perspetiva, relativamente às crianças mais velhas, quero com isto referir-me a crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade, Hohmann & Weikart (2004) defendem que “Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada” (p.161), pelo que o educador deve organizar o espaço para que as crianças tenham o maior número de aprendizagens possíveis pela sua ação e controlo sobre o ambiente.

Segundo Hohmann & Weikart (2004) o espaço de sala de Jardim de Infância deve ser atraente para as crianças; dividido por áreas de interesse, assegurando a visibilidade dos objetos e materiais e a deslocação entre as diferentes áreas; as áreas devem ter em conta aspetos práticos que possibilitem mudanças tendo como base os interesses das crianças; e materiais e objetos numerosos para que permitam uma diversidade de brincadeiras. Dada a relevância do espaço ser organizado por áreas, tal como nas salas das crianças mais novas, os autores Hohmann & Weikart (2004) apresentam estratégias para a preparação das mesmas, sendo elas:

1. **Área da areia e água:** Esta é uma área de grande prazer para as crianças, onde brincam sozinhas, com amigos ou num grupo de brincadeira. No exterior, esta área tende a estar presente perto de um lago com água, rodeado de areia onde as

- crianças podem escavar, fazer bolos, colocar objetos a flutuar, entre outros. Caso esta área tenha e se localizar na sala é, habitualmente, situada numa mesa com um reservatório de água. Um dos aspetos mais relevantes desta área é que as crianças podem trazer objetos de outras áreas para as suas brincadeiras com a água e areia.
2. **Área dos blocos:** Na área dos blocos as crianças descobrem materiais interessantes para brincar, efetuando diversas construções. As crianças inicialmente tendem a amontoar os blocos ou alinhá-los, sendo que com a frequência neste espaço e com o apoio do educador nas suas brincadeiras as crianças começam a fazer combinações de figuras, constroem edifícios ou veículos, imitando através da brincadeira as suas realidades. Esta área é bastante frequentada pelas crianças, pelo que deve situar-se num espaço amplo e afastada da área dos brinquedos.
 3. **Área da casa:** As crianças que brincam na área da casa podem envolver-se em brincadeiras de exploração e faz de conta, ou seja, imitação. Desta forma, surgem brincadeiras individuais ou de cooperação, onde as crianças “ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas (...) As crianças representam (...) acontecimentos que experienciaram ou de que ouviram falar” (Hohmann & Weikart, 2004, p.187). Para que as crianças experienciem aprendizagens significativas, o espaço deve favorecer uma representação de diversos papéis sociais, possibilitando o desenvolvimento de uma imagem lógica do seu mundo imediato. Assim sendo, a área da casa deve localizar-se junto da área dos blocos, permitindo a interação entre as duas áreas e evitando o incómodo das crianças que se encontram nas restantes áreas da sala. Relativamente aos materiais que a área deve conter, os autores destacam equipamentos para cozinhar e comer e materiais de faz de conta e representação.
 4. **Área das atividades artísticas:** Esta área permite que as crianças explorem diversos materiais e como tal, os mesmos devem estar organizados e adequados às crianças do grupo. Deste modo, as crianças poderão explorar os materiais autonomamente e em conjunto com os seus colegas, sempre que necessário o educador apoia os momentos. Dado que esta é uma área muito exploratória, deve situar-se junto de um local com água, luz adequada e com pavimentos e superfícies de fácil

limpeza, bem como de espaço para que as produções das crianças possam ser expostas. Este tipo de produções também podem ser efetuadas no exterior, podendo transportar materiais do interior para o exterior, ou até mesmo, utilizar elementos da natureza para os produzir.

5. **Área dos brinquedos:** Na área dos brinquedos as crianças brincam com diversos tipos de jogos, desde *puzzles* a materiais lúdicos que podem ser utilizados e manipulados de diversas formas. Esta área é muitas vezes frequentada por crianças que necessitam de um tempo mais individualizado e exercitam as suas aptidões. Para que as crianças não se distraiam do que se encontram a fazer, esta área deve ser localizada afastada da área dos blocos e da casa. Armários e prateleiras baixas ajudam a definir esta área, pelo que não deve tornar-se demasiado fechada para que as crianças tenham visibilidade para as restantes áreas da sala.
6. **Área da leitura e escrita:** Nesta área “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2004, p.202), partilhando estes momentos com os seus colegas, com os adultos de sala ou individualmente. Por norma, esta área encontra-se junta da área de atividades artísticas, para que as crianças possam recorrer a materiais de escrita sempre que necessário. Como tal, esta área deve conter vários tipos de livros, revistas e materiais para escrever.
7. **Área da carpintaria:** É nesta área que as crianças podem utilizar ferramentas normalmente usadas pelos adultos, podendo exercitar as suas habilidades com ferramentas e compreender como funcionam. Esta área é assim utilizada para as crianças construírem elementos que idealizaram, tais como barcos, gaiolas, entre outros. Deste modo, a área da carpintaria pode localizar-se junto da área de atividades artísticas, pois as crianças utilizam diversas vezes estas áreas e podem partilhar materiais.
8. **Área da música e movimento:** Normalmente as crianças demonstram grande interesse em cantar, tocar instrumentos e inventar canções, pelo que esta área permite que explorem instrumentos, produzam sons e se movimentem ao ritmo dos

mesmos. Dado que é uma área mais barulhenta, esta deve situar-se junto da área da casa ou dos blocos, contendo objetos como instrumentos de percussão, de sopro, equipamentos de gravação e adereços para dançar (lenços, faixas e arcos de plástico).

9. **Área dos computadores:** Esta área permite a interação com as novas tecnologias através de jogos de comparação, contagem, memória, elaboração de padrões e desenhos. Contudo, quando o educador planeia a organização desta área deve ter em conta que as brincadeiras efetuadas não são de carácter social, pelo que o espaço deve permitir que mais do que uma criança o frequente simultaneamente. Para que tenha utilidade para as crianças, a mesma deve encontrar-se situada num espaço onde as luzes e as janelas não criem reflexos e perto da área de leitura e escrita para as crianças puderem efetuar produções escritas no computador.
10. **Área de exterior:** O exterior é um espaço maravilhoso onde as crianças podem correr, andar em veículos de brincar, atirar bolas, cavar, subir e descer escorregas, entre outros. Na área de exterior também existem áreas de brincadeira que devem estar separadas pelas brincadeiras mais intensas (subir e descer escorregas) das brincadeiras mais focalizadas (cavar na terra).

Em suma e de acordo com Hohmann & Weikart (2004),

A maneira como os adultos arranjam e equipam o espaço para as crianças é orientado pelos componentes de aprendizagem activa e influencia a maneira como as crianças e os adultos aprendem e ensinam. Dado que os materiais são abundantes e acessíveis as crianças podem concretizar os seus próprios interesses e intenções. (Hohmann & Weikart, 2004, p.216)

Neste contexto, o conjunto das áreas de interesse acima apresentadas e o facto de as mesmas serem organizadas e bem equipadas, constituem a base característica da Abordagem High-Scope, sendo ela parte integrante da rotina diária, o processo Planear-fazer-rever.

1.2 A organização do tempo

As rotinas são, como capítulos (...) As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar

determinadas atividades, etc..., e, pouco a pouco, vão-se assenhorando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas. (Zabalza, 2001, p.174)

A rotina diária permite às crianças o acesso a uma continuação de acontecimentos que lhes possibilita seguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas. Contudo, também apoia o educador a organizar o seu tempo de forma a interagir com todas as crianças do grupo, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2004).

Zabalza (1996) afirma que na educação de infância é necessário que exista na rotina das crianças momentos em que possam decidir o que pretendem fazer, dando assim oportunidade das crianças tomarem iniciativa e serem autónomas. É nesta perspetiva que o autor destaca o facto de as rotinas desempenharem um papel tão importante como a organização do espaço de sala, pois “as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, subestimam a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1996, p.52). Desta forma, o dia a dia das crianças passa a fazer mais sentido e a ser previsível, transmitindo segurança para construírem a sua autonomia.

Dado estes aspetos, Hohmann & Weikart (2004), entendem que a rotina diária vem oferecer um apoio às crianças consoante vão de encontro aos seus interesses e se envolvem em diversos momentos de brincadeira e explorações. Assim sendo, os autores apresentam formas através da qual a rotina diária pode apoiar as crianças, sendo elas:

1. **Apoiar a iniciativa das crianças:** A rotina diária proporciona uma estrutura para os diversos momentos do dia, sendo planeada com a finalidade de apoiar a iniciativa da criança. Assim sendo, a criança irá usufruir de tempo para manifestar as suas intenções, permitindo que construa as suas ações sobre os seus planos.
2. **Proporcionar uma organização social:** A rotina diária apoia a organização social do grupo, criando uma comunidade para as interações sociais que se encontram em desenvolvimento e são estas interações que maioritariamente influenciam

as experiências de aprendizagem. Deste modo, a rotina molda e é moldada por todos os elementos que nela participam, pelo que se deve sustentar numa planificação cuidada, respondendo de forma apropriada aos interesses e necessidades das crianças. É através da rotina diária que irá existir um equilíbrio entre limites e liberdades, pois as crianças sentem-se seguras devido à sua estrutura previsível, como também os limites que a mesma impõe, sentindo-se livres para poderem desenvolver as suas propostas.

3. **Promover uma estrutura flexível:** A rotina diária oferece uma alternativa à estrutura rígida, uma vez que não se trata de uma sequência inalterável de acontecimentos sobre os quais os adultos tomam as decisões, mas sim de uma estrutura em que os acontecimentos ocorrem numa determinada sequência em que podem surgir alterações quando necessário.

De acordo com Zabalza (2001), as rotinas apresentam um papel muito importante, pelo que expõe seis pontos-chave que vêm complementar Hohmann & Weikart (2004), sendo eles, os marcos de referência, a segurança, a captação do tempo, a captação cognitiva, as virtualidades cognitivas e afetivas, e as atividades.

1. **Marcos de referência:** A rotina diária constitui-se como um marco de referência, dado que quando compreendida pela criança, possibilita uma grande liberdade à mesma. Sempre que o educador introduz um novo assunto ou atividade, esta passa a atuar como um conteúdo de rotina diária.
2. **Segurança:** O facto de a criança compreender e assimilar a rotina faz com que tenham segurança, mantendo-se expectantes sobre o que poderá suceder-se sempre que exista alguma variação. Assim sendo, nas crianças em idade pré-escolar, o facto de a rotina diária transmitir segurança faz com que não sintam a necessidade de estar sempre a aprender como se faz algo, sentindo-se mais capazes e autónomas por saberem que o sabem fazer.
3. **Captação do tempo:** A rotina diária executa um papel simplificador na captação do tempo e nas sucessões temporais e como tal, existe uma grande aprendizagem por parte das crianças, no sentido em que aprendem “a existência de fase, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial” (p. 170).

4. **Captação cognitiva:** A percepção sensorial completa-se nas rotinas, através da captação cognitiva da estrutura de atividades. Como tal, torna-se fundamental integrar a planificação por parte das crianças, o que irá possibilitar conquistas afetivas.
5. **Virtualidades cognitivas e afetivas:** A concretização de cada rotina marca o produto imediato desse momento e de outros momentos de rotina associados a conquistas cognitivas ou afetivas que estão vinculados. O desenvolvimento destas sessões apresenta virtualidades cognitivas e afetivas no desenvolvimento da criança, tais como, a auto-organização, o que conhecimento da realidade e das suas funções, a autonomia, a tomada de decisões, entre outros aspetos base da essência da educação de infância.
6. **Atividades:** O organização das rotinas presume garantir que na atuação diária se introduzam dimensões e matrizes relevantes para as crianças, incluindo sempre momentos individuais, de pequenos e de grande grupo; momentos de atividades concretizadas autonomamente pela criança e outras com o apoio do educador; momentos que envolvam desgaste físico e outros de relaxamento; momentos de interior e de exterior; entre outros. Desta forma, é fundamental que se entenda a rotina diária como um momento de aprendizagem, uma vez que estas “não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição (...) não são elementos bloqueadores porque são de estruturação. Definem um contexto de segurança através da conservação e manutenção do modelo” (p.172).

Também, Silva et al. (2016) evidenciam o facto de a organização do tempo/rotina conter um papel muito importante no quotidiano das crianças, pelo que deve ser planeada de forma intencional por parte do educador. O que remota para a intencionalidade educativa, sendo este um aspeto que caracteriza a intervenção do educador, exigindo que o mesmo reflita sobre as suas conceções e valores presentes nas finalidades da prática educativa, uma vez que a intencionalidade educativa permite dar sentido à ação (Silva et al., 2016).

Segundo Hohmann & Weikart (2004), o planeamento da rotina diária deve ser delineado, tendo em conta a diversidade de momentos de aprendizagem, o que irá facultar

às crianças um leque de experiências e interações sociais; momentos de aprendizagem ativa, indo de encontro às necessidades específicas do contexto; momentos em que as crianças se envolvam em experiências de aprendizagem ativa, seguindo um clima de apoio, bem como uma rotina que flua e forneça vastas aprendizagens.

No entanto, este planeamento intencionalizado deve ser dado a conhecer às crianças, pois ao tomarem conhecimento do mesmo irão saber o que poderão efetuar nos diversos momentos que compõem o dia, prevendo o seu seguimento e poderem propor modificações (Silva et al., 2016). É neste sentido que o planeamento da rotina diária, semanal e mensal se torna tão importante, uma vez que irá permitir às crianças que se vão apropriando de forma progressiva às referências temporais e compreensão do tempo (Silva et al., 2016).

Destaco um aspeto bastante importante que é o facto de por vezes a rotina ter de ser quebrada devido a alguma ocorrência que tenha surgido e que seja significativa para o grupo, o que segundo Niza (2013):

A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação de festas, a organização de uma visita de estudo ou até a resposta aos “correspondentes” do grupo (Niza, 2013, p.157).

Embora possam existir estas quebras de rotina, existem momentos que não podem ser dispensados, sendo eles, a higiene, a alimentação e o repouso. No que diz respeito à higiene, esta é uma rotina que ocorre com bastante regularidade no decorrer do dia, especialmente nas crianças mais novas. Segundo Post & Hohmann (2007), os tempos dedicados à higiene “promovem o asseio, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infeções e irritações da pele” (p. 229), contribuindo para o bem-estar emocional de cada criança. Neste momento também são estabelecidas interações entre os adultos e as crianças, possibilitando relações de confiança. Neste sentido, o educador deve partilhar este momento com as crianças, para que tenham uma parte ativa

no desempenho da higiene, pelo que Post & Hohmann (2007) indicam que o educador deve “Integrar os cuidados corporais na exploração e brincadeira da criança”; “Centrar-se em cada criança durante a rotina de cuidados”; “Proporcionar à criança escolhas sobre partes da rotina”; “Encorajar a criança a fazer coisas sozinha” (Post & Hohmann, 2007, p.232).

Relativamente à alimentação, para além da necessidade nutritiva, está também possibilita o contacto físico entre o adulto e a criança, no qual Post & Hohmann (2007) vêm afirmar que é no momento da refeição que as crianças, tendencialmente, gostam de sociabilizar e interagir com as outras crianças e adultos. Nesta perspetiva, o educador, durante a refeição, deve proporcionar um ambiente calmo e descontraído, para que as crianças usufruam da sua refeição e da companhia. Como tal, o educador deve apoiar o interesse das crianças mais novas em comerem sozinhas, incentivando também as mais velhas na sua construção da autonomia; efetuar a sua refeição à mesa, juntamente com as crianças; envolver as crianças na tarefa de colocar e levantar a mesa (Post & Hohmann, 2007).

O repouso proporciona, para além do descanso necessário para o desenvolvimento individual de cada criança, “uma retirada calma das exigências sociais intensas do contexto de grupo infantil” (Post & Hohmann, 2007, p.241). Esta rotina, permite ao educador não só acompanhar as crianças até à sesta, acalmando-as para se sentirem seguras, como também poder dar atenção às crianças que ainda se encontram acordadas. Dado este aspeto, Post & Hohmann (2007) referem que o educador deve respeitar as necessidades de cada criança, organizando este momento para que as crianças que não durmam tenham a oportunidade de usufruir de um momento mais calmo, não desrespeitando as crianças que se encontram a descansar.

A rotina diária das crianças deve, assim, atender a diversos ritmos e tipos de atividades, equilibrando os momentos individuais, de pequeno grupo e grande grupo, porque fará com que surjam oportunidades de aprendizagem diversificadas. Deste modo, o tempo deve ser organizado de forma estruturada e flexível para que todos os momentos decorrentes do dia tenham sentido para as crianças, possibilitando a realização de experiências, explorações, brincadeiras, entre outros (Silva et al., 2016). Torna-se assim

importante evidenciar que “A rotina diária (...) proporciona (...) às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consciência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p.226).

Sob forma de resumo, Post & Hohmann (2007) mencionam que as rotinas diárias por vezes se tornam repetitivas com o intuito de permitirem que as crianças explorem e adquiram confiança nas suas competências, pelo que o educador, ao planificar, deve atender à necessidade de ser flexível e centrada na criança, apoiando e encorajando as crianças nas suas iniciativas durante cada período.

Tendo em conta a importância expressa anteriormente em relação ao modo como se devem compreender os tempos vivenciados diariamente pelas crianças, destaco dois dos diversos modelos pedagógicos existentes, sendo eles, o MEM e a Abordagem High-Scope.

1.2.1 Organização do Tempo no Modelo Curricular do MEM

A organização temporal existente no MEM, integra uma fonte de segurança que possibilita o reconhecimento dos momentos em que as crianças estão envolvidas, participando com autonomia e protagonismo (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), a rotina das crianças mais novas, até aos 3 anos, vai sofrendo algumas alterações, uma vez que se encontram a desenvolver e estabilizar os seus “ritmos biológicos” (p.23), tornando-se necessária a adaptação da rotina, compreendendo a sua evolução.

Nesta perspetiva, Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), identificam oito momentos de rotina indispensáveis para as crianças e para o educador devido ao seu carácter social e cultural:

1. **Acolhimento e despedida:** Estes são momentos muito importantes na creche, dado que é um tempo onde ocorre uma oportunidade de estabelecer relações de confiança entre as famílias e o grupo. Neste sentido, este tempo permite conversas informais sobre a vida da criança e sobre as suas aprendizagens na creche e em casa, tornando esta troca de informações num momento muito

importante pois ajuda o educador a promover interações mais significativas e planejar momentos do interesse das crianças.

2. **Explorar, descobrir e brincar:** Neste tempo as crianças envolvem-se na exploração de objetos, onde mais tarde vão dando-lhes mais sentido, antecipando o que pretendem concretizar com os mesmos. Desta forma, é necessário que este tempo seja da iniciativa da criança, respondendo aos interesses e questões que tenha sobre o espaço de sala ou da comunidade. Estes momentos também devem ser planeados pelo educador com o intuito de proporcionar ambientes exploratórios, tendo como base a observação realizada às crianças.
3. **Atividades e projetos:** Este tempo é dedicado a propostas culturais, como por exemplo, danças, canções, dramatizações, histórias, desenhos, modelagem, entre outros. Como tal, tornam-se em momentos desenvolvidos pelos adultos, mas que dão a oportunidade às crianças de participarem progressivamente.
4. **Saídas e visitas:** Todas as crianças têm a possibilidade de sair do espaço de sala ou institucional, semanalmente, para que possam ampliar as suas aprendizagens e vivências com a comunidade, permitindo a sua inserção no mundo.
5. **Tempo de comunicações:** Este é um tempo destinado à partilha de identidades e experiências vivenciadas, que pode ocorrer diversas vezes ao longo do dia, dado que estas comunicações são efetuadas em pequenos grupos, sendo progressivamente alargadas a todo o grupo.
6. **Refeições:** As refeições são tempos dedicados à cultura alimentar e às interações sociais. Deste modo, através das relações estabelecidas e na cultura as crianças vão apropriando-se de certas qualidades que fazem parte do seu desenvolvimento, como é o caso da autonomia, a autorregulação e a responsabilidade, não só para consigo como também para com os outros, na realização de tarefas e na escolha de quantidade das suas refeições.
7. **Higiene:** A higiene é um tempo de cuidados que inicialmente é o educador o responsável, cuidando e incentivando a participação da criança, criando oportunidades para que se torne autónoma e aprenda a cuidar do seu corpo, estabelecendo uma relação positiva sobre o mesmo.

8. **Repouso:** Todas as crianças devem ter acesso a espaços onde possam descansar de acordo com o seu ritmo biológico. Tendo em conta este aspeto, a concretização deste tempo acaba por colocar alguns desafios ao educador, pelo que o próprio pode informar-se com os familiares sobre os modos que as crianças têm para adormecer e fornecer-lhes um objeto que lhes transmita segurança, para apoiar este tempo de descanso.

1.2.2 Organização do Tempo na Abordagem High-Scope

Segundo Hohmann & Weikart (2004), a rotina diária deve estabelecer e manter uma variedade de aprendizagens através da ação das crianças e das experiências das interações existentes. Deste modo, “Os períodos de aprendizagem pela ação ocorrem numa sequência razoável, predizível, que vai de encontro às necessidades particulares do contexto” (p.228), proporcionando um leque de experiências, fluindo de uma experiência para outra.

Neste sentido, o educador procura concretizar uma rotina diária organizada e consistente, bem como suficientemente flexível para assim adaptar às necessidades existentes de cada criança (Post & Hohmann, 2007). À medida que o educador vai usufruindo do tempo com as crianças do grupo, começa a observar o que é a rotina aos olhos da criança e assim pode expô-la e vivenciá-la de forma tranquila para que as crianças lidem com os acontecimentos e rotinas tendo em conta o seu temperamento individual (Post & Hohmann, 2007).

Oliveira-Formosinho (2013), vem assim referir que “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.87). Desta forma, a aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se nas experiências que o tempo possibilita e como tal, o educador deve gerir o tempo diário para que a criança possa variar as situações de jogo e em ambientes com potencialidades educativas diferenciadas (Oliveira-Formosinho, 2013).

No que diz respeito às crianças mais velhas, a rotina diária, à semelhança da rotina diária das crianças mais novas, constrói-se em torno de diversos segmentos temporais que se tornam nos alicerces da rotina diária High-Scope, sendo eles: Planear-Fazer-Rever,

Tempo em pequenos grupos, Tempo em grande grupo, Tempo de recreio, Tempo de transição e Tempo de comer e descansar (Hohmann & Weikart, 2004).

1. **Planear-fazer-rever:** Este é considerado o tempo mais longo da rotina, sendo tripartido no planear, fazer e rever, sendo cada um destes blocos concebidos de forma a fortalecer os interesses das crianças e as suas capacidades de tomar iniciativa, bem como das suas competências em resolver problemas. Desta forma, o processo inicia-se pelo **planear**, onde as crianças decidem o que pretendem fazer, partilhando as suas ideias com os colegas e o educador, sendo que o mesmo deve estar atento e escutar a criança, registando no plano do dia. “O planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.229). Seguidamente, surge o **fazer**, em que cada criança inicia o que escolheu anteriormente, continuando essa atividade até completarem os seus planos, podendo-os modificar. Este tempo surge para “encorajar as crianças a centrarem a sua atenção, quer na brincadeira, quer na resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.229). No decorrer deste tempo, o educador observa e apoia as crianças sempre que necessário, prestando uma atenção cuidada. Para finalizar o **rever**, destinado à partilha e discussão do que foi efetuado durante a manhã, tendo sempre em conta o que foi planeado. O educador deve, assim, escutar com muita atenção o que cada criança tem para comunicar, conversando com as mesmas sobre as suas experiências, dado que este momento ajuda-as a refletir e a compreender as suas ações.
2. **Tempo de pequenos grupos:** No tempo de pequenos grupos as crianças experimentam diversos materiais, tendo as atividades desenvolvidas objetivos particulares planeados pelo educador. No entanto, embora o educador “introduza uma atividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança é livre para trabalhar com o material da forma que pretender” (Hohmann & Weikart, 2004, p.229). Desta forma, o educador estimula a criança a fazer escolhas e tomar decisões perante o modo como utilizam os materiais e descrevem o que estão a efetuar.

3. **Tempo em grande grupo:** Este tempo é destinado para atividades em que todas as crianças e adultos da sala se juntam para construir nas crianças um sentido de comunidade, onde cantam, efetuam jogos de movimento, realizam-se contos de histórias e dramatizações e partilham-se acontecimentos. Embora seja o educador a iniciar este tempo e a manter a sua sequência, as crianças iniciam variações e disponibilizam novas ideias.
4. **Tempo de recreio:** Este tempo é disponibilizado às crianças no mínimo duas vezes por dia, onde podem usufruir de brincadeiras no exterior, sem a limitação das quatro paredes. Neste tempo as crianças sentem-se ativas nas suas brincadeiras e os adultos observam e apoiam-nas.
5. **Tempo de transição:** Os tempos de transição são tão importantes como os restantes tempos nesta abordagem, uma vez que estes períodos em que as crianças mudam de um momento para outro por vezes são agitados, pelo que se deve criar uma atmosfera para a experiência seguinte. O grande objetivo presente neste tempo é concretizar estas mudanças mais perturbadoras num momento mais calmo e interessante, dado que “A forma como as crianças começam, experienciam e acabam cada dia pode afectá-las a elas diretamente, afectar os seus colegas e afectar os adultos da sua vida. O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições pode aumentar a qualidade dessas experiências” (Hohmann & Weikart, 2004, p.232).
6. **Tempo de comer e descansar:** As refeições são um momento social, onde as crianças para além de apreciarem comida saudável, conversam com os colegas e adultos. Relativamente ao descanso, este é um momento onde as crianças dormem ou concretizam atividades mais calmas.

Hohmann & Weikart (2004), vêm assim afirmar que a rotina diária High-Scope se distingue das restantes pois cada tempo se centra nos pressupostos da aprendizagem ativa, ou seja, nos materiais, manipulação, escolha, linguagem das crianças e apoio dos adultos.

Ao longo do dia as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as acções, e falam sobre aquilo que estão a fazer e experimentar, utilizando as

suas próprias palavras. Os adultos ouvem e dão atenção, apoiam, envolvem-se, e suavemente desafiam as crianças à medida que elas mudam de uma experiência para a seguinte. Esta consistência no tipo de interação com as crianças ao longo de toda a rotina diária distingue os programas da High/Scope de outros programas em que o papel do adulto não está tão claramente definido.

(Hohmann & Weikart, 2004, pp.238-239)

Nesta perspetiva, os pressupostos da aprendizagem ativa permitem que as crianças e adultos procedam como parceiros de educação, em que os tempos de rotina possibilitam que os adultos integrem os interesses das crianças e promovam a sua iniciativa (Hohmann & Weikart, 2004). A rotina diária e o ambiente educativo tornam-se organizadores da ação do educador nesta abordagem, uma vez que requerem uma iniciativa do mesmo, bem como a criação de condições estruturais para que a criança seja independente, ativa e autónoma (Oliveira-Formosinho, 2013).

2. Percorso Investigativo

Atualmente, a ideia de investigador ainda se encontra associada aos universitários e, como tal, para se investigar tem de se ser académico (Alarcão, 2001). No entanto, Alarcão (2001) vem referir que são poucas as investigações efetuadas por académicos que dizem algo aos professores que se encontram no terreno. Deste modo, existe uma grande responsabilidade por parte do professor, dado que “a investigação realiza-se num contexto específico que só este conhece em profundidade. Para além disso, tem de respeitar o tempo que o professor lhe pode dedicar, exige simplicidade no desenho investigativo e requer avaliação dos resultados” (Alarcão, 2001, p.7). Isto significa que uma das características do desenvolvimento profissional dos professores na atualidade é orientada no sentido da investigação servir as necessidades da pedagogia e produzir conhecimento nesse domínio de modo a melhorar a qualidade dos contextos educativos (Folque, Costa & Artur, 2016).

Nesta perspetiva, Alarcão (2001) menciona que para se ser professor-investigador é necessário “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.5), completando através de uma definição apresentada por outras autoras “Ser professor-investigador é ser capaz de organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Cochram-Smith & Lytle, in por Alarcão, 2001, p.5).

A razão de se ser um bom professor incide no objetivo que o mesmo tem presente, que é fomentar qualidade educativa no seu contexto de trabalho através de processos de investigação-ação (Alarcão, 2001).

A investigação-ação encontra-se, assim, relacionada com uma:

(...) forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação): a) das suas práticas sociais ou educacionais; b) da compreensão destas práticas e c) das situações/instituições/programas (e em última análise da sociedade) em que essas práticas têm lugar. (Kemmis, citado por Alarcão, 2001, p.7)

Alarcão (2001), vem sintetizar que o professor-investigador deve desenvolver competências para investigar sobre e para a sua ação educativa, partilhando os processos e os resultados com os outros, dado que “o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor” (Alarcão, 2001, p.8). É precisamente este o sentido do processo investigativo centrado na investigação-ação (intervenção) em que me envolvi durante a PES.

Um das estratégias de investigação é a Investigação-ação. Esta implica a realização de um estudo prévio, de uma dada situação, para seguidamente se poder agir, tendo como finalidade a melhoria de uma prática decorrente (Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008).

São diversas as definições apresentadas por Máximo-Esteves (2008) para o termo investigação-ação, pelo que todas contêm uma característica em comum que é o facto de este tipo de investigação visar a melhoria da ação, sendo que o autor considera esta a característica mais relevante. Tendo em conta as definições apresentadas pelo autor, existem duas com as mais me identifico, sendo elas:

- Investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para liderem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida (Altrichter et al., 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18);
- Segundo Rapoport (1970, citado por Máximo-Esteves, 2008) considera que a investigação-ação contribui para a resolução de problemas que sejam identificados pelo investigador.

É de realçar que muitas das vezes o decurso da investigação não ocorre como foi previsto e tal, também deve ser motivo de reflexão, significação e produção de conhecimento prático, o que irá contribuir para o dinamismo do processo (Máximo-Esteves, 2008).

2.1 Problemática e objetivo de pesquisa

O desenvolvimento da ação educativa na PES na sua dimensão investigativa suporta-se na utilização de dispositivos de recolha e análise de dados com vista a aprofundar algumas dimensões do processo educativo.

Desta forma, a minha dimensão investigativa da PES está inteiramente relacionada com a organização dos espaços e materiais, bem como a organização das rotinas pedagógicas das crianças. De acordo com Bronfenbrenner (1981, citado por Cardona 1999), a investigação, quando associada ao estudo dos processos educativos, deve ser efetuada tendo em conta o quadro da vida real, onde o quadro educativo se torna consequência de “um conjunto de forças e de sistemas que não podem ser estudados isoladamente” (p.134), definindo como “microssistema”, o meio que envolve a criança de imediato. Nesta perspetiva, os principais elementos associados a este sistema são o espaço, o tempo, as atividades e os papéis sociais (Cardona, 1999).

Optei por este caminho, uma vez que a organização dos espaços e materiais e a organização da rotina são elementos constituintes do ambiente educativo que me interessaram particularmente estudar, pois são a base da dinâmica da vida das crianças na sala e que podem ou não promover a sua autonomia. Entre as motivações que me levaram a esta opção, destaco a observação do facto de nem sempre as crianças terem oportunidade de explorar o espaço e os materiais de forma autónoma. Neste sentido, e tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, é da responsabilidade do educador de infância proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças e proceder à organização do espaço e dos materiais, concebendo-os como recursos para a aprendizagem. Sendo da responsabilidade do educador, está condicionado pelas intenções educativas subjacentes à prática pedagógica e, para que o espaço responda às necessidades de autonomia deve ser um elemento de reflexão, no sentido de ser adequado em função da observação das necessidades e interesses das crianças (Silva et al., 2016) que vão mudando ao longo do tempo. Deste modo, segundo Silva et al. (2016) o processo educativo das crianças efetua-se “num determinado tempo, situa-se num espaço que

dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (p. 24).

Assim sendo e como refere Cardona (1999), é fundamental que a estrutura espaço-temporal esteja bem definida e seja funcional para possibilitar a autonomia das crianças. Em suma, a organização do espaço e do tempo encontram-se interligados e são elementos sobre os quais me propus a refletir e a intervir no sentido de promover a construção progressiva da autonomia das crianças.

Nesta perspetiva e no que respeita a temática específica de objeto de investigação-ação, o processo investigativo orienta-se no sentido de:

1. Compreender como a organização do ambiente educativo pode promover a autonomia das crianças;
2. Responder aos interesses das crianças sobre os espaços e materiais a partir da escuta das suas brincadeiras.
3. Envolver as crianças no enriquecimento dos espaços e na introdução de novos materiais através de atividades e projetos com significado social.
4. Compreender os critérios utilizados pelas educadoras para a organização do espaço, materiais e rotina;
5. Compreender a importância da intencionalização da organização dos espaços e materiais;
6. Compreender a importância da intencionalização da rotina pedagógica na promoção da autonomia das crianças.

2.2 Instrumentos e processos de recolha de dados

Para a minha investigação utilizei diversos instrumentos fundamentais: a observação participante e notas de campo, planeamento como instrumento de regulação da minha prática, as entrevistas a uma amostra de crianças e às educadoras cooperantes, a Escala ECER’S-R e o Perfil de Utilização do modelo pedagógico do MEM em Creche, bem como a utilização do Protocolo do Perfil de Implementação do Programa (PIP) em Jardim de Infância.

Como é possível observar na seguinte tabela, cada instrumento teve uma finalidade:

Tabela 1 - Função dos instrumentos de recolha de dados

Instrumentos	Para quê?
Observação participante e notas de campo Planeamento	<ul style="list-style-type: none">• Identificar aspetos da organização do ambiente educativo que condicionam ou promovem a autonomia das crianças;• Responder aos interesses das crianças sobre os espaços, materiais e rotina a partir da escuta das suas brincadeiras.
Entrevista a uma amostra de crianças (Creche- Entrevista individual a 3 crianças) (J.I. – Entrevista em grupo com 3 crianças) – Referencial DQP	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o ponto de vistas das crianças sobre espaços, materiais e rotinas de modo a compreender o que pensam e envolvê-las no enriquecimento dos espaços e na introdução de novos materiais, e através de atividades e projetos com significado social.
Entrevista às educadoras - Referencial DQP	<ul style="list-style-type: none">• Identificar os critérios utilizados pelas educadoras para a organização do espaço, materiais e rotina de modo a compreender a sua intencionalidade educativa nestes aspetos.
Creche - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECRES-R)– Rotinas cuidados pessoais e Materiais e mobiliário e Perfil de utilização do modelo do MEM em creche	<ul style="list-style-type: none">• Fazer um diagnóstico do ambiente educativo para potenciar a intervenção no sentido de promover a autonomia.
J.I. Perfil de Implementação do Programa High-scope I – Ambiente Físico; II- Rotina Diária III- Interação adulto- criança	<ul style="list-style-type: none">• Fazer um diagnóstico do ambiente educativo para potenciar a intervenção no sentido de promover a autonomia.

O processo de recolha de dados passou pela utilização dos vários instrumentos acima identificados, tendo cada instrumento o seu próprio processo:

Observação Participante – Notas de campo

Relativamente à observação participante, esta derivou com o sentido de conhecer o contexto e produzir notas de campo sobre a utilização do espaço e materiais pelas crianças ao longo da rotina diária e semanal. A observação permite o conhecimento direto dos

fenómenos que estão a decorrer num dado contexto, podendo esse contexto ser restrito, por exemplo, o espaço de sala, ou amplo, como é o caso da escola ou agrupamento (Máximo-Esteves, 2008). A observação apoia a compreensão dos contextos, as pessoas que o frequentam e as suas interações.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), dado que o objetivo é observar, torna-se necessário determinar como efetuar o registo, podendo ser através de notas de campo e diários. Segundo Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008) as notas de campo incluem registos detalhados, ou seja, “das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...) O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre.” (p.88) e material reflexivo, isto é, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” (p.88).

Nesta perspetiva, as observações que fui realizando, foram efetuadas diariamente e procurei descrever momentos significantes da rotina das crianças nos dois contextos de PES, nomeadamente em: tempos de comunicação (Creche) e tempo de Planear-fazer-rever (Jardim de Infância), tempos de grande e pequenos grupos, rotinas pedagógicas, bem como em contexto de brincadeira no recreio e nas saídas ao exterior, com o intuito de observar como as crianças se deslocavam no espaço e qual a sua autonomia perante os materiais existentes, onde existiu a possibilidade de efetuar registos escritos e fotográficos. Estes registos serviram essencialmente para me aperceber dos interesses das crianças sobre os espaços e materiais a partir da escuta das suas brincadeiras, bem como no modo como a rotina apoia as suas necessidades e é compreendida pelas crianças, para que pudesse planificar com o intuito de responder aos mesmos. Ao mesmo tempo permitiram realizar reflexões sobre a minha ação.

Assim sendo, em creche tive em conta os diversos momentos existentes durante a rotina diária, proporcionando diversas experiências de aprendizagem, existindo um grande foco da minha parte no que respeita à higiene, uma vez que esta era uma rotina

bastante presente ao longo do dia, o que me fez compreender a importância de requerer a minha planificação para uma maior autonomia por parte das crianças.

Relativamente ao jardim de infância tive, essencialmente, em conta o Planear, onde, embora não seja uma prática recorrente desta abordagem a educadora fá-lo e eu dei continuidade, os planos do dia efetuados diariamente pelas crianças são escritos pelo que me foi possível verificar que as crianças optavam muito pelas mesmas áreas e, como tal, envolvi-me no processo de investigação-ação, efetuando gráficos de barras e partilhei-os com as crianças, para que observassem as suas escolhas e assim podermos compreender o porquê das mesmas e assim puder planear para intervir neste aspeto, melhorando a sua organização no espaço de sala e autonomia.

Planeamento

O planeamento foi efetuado após o período de observação, onde tive sempre a preocupação de observar os interesses e necessidades das crianças para corresponder às mesmas, estando o planeamento muitas vezes associado à organização do espaço e das rotinas, de forma a proporcionar a autonomia das crianças. Contudo, o mesmo não se apoiou apenas no meu planeamento, como também no planeamento efetuado diariamente pelas crianças, onde em creche era realizado oralmente em tempo de planeamento e em jardim de infância, efetuado por escrito em pequenos grupos em tempo de Planear-Fazer-Rever.

Entrevistas

No que diz respeito às entrevistas, foram efetuadas a uma amostra de crianças, utilizando o Programa de Perguntas a Crianças do referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Bertram & Pascal, 2002), bem como à educadora, com o propósito de identificar os critérios subjacentes à organização do espaço, materiais e tempo.

O DQP é um referencial que nos dá instrumentos de recolhas de dados com critérios de qualidade e para a avaliação da qualidade dos contextos de educação de infância. Como tal, do conjunto de instrumentos nele disponibilizados, selecionei a entrevista ao educador e às crianças no contexto da dimensão do espaço.

Segundo Máximo-Esteves (2008), as entrevistas são uma estratégia bastante utilizada na investigação educacional. Este é um ato de conversação intencional e orientada, que implica uma relação, em que os participantes assumem um papel, o de entrevistador que efetua as perguntas e o entrevistado que responde. No que toca às entrevistas efetuadas a crianças, Formosinho (2007, in Máximo-Esteves, 2008) refere que as mesmas são importantes para dar expressão à voz da criança.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), existem algumas particularidades no que respeita as entrevistas a crianças, apresentando alguns termos:

- O desempenho do entrevistador, que exige muita experiência no diálogo com as crianças. Este desempenho passa pelo uso de uma linguagem adequada e pela formulação de questões diretas;
- O papel da criança, a quem se reconhece um conjunto de competências e de direitos, tem de se ter essencialmente o direito a uma voz sobre si;
- A relevância do contexto como fator de potenciação das respostas, faz com que exista evidências que possibilitam afirmar que as entrevistas decorrem em contextos familiares à criança, como é o caso do espaço de sala, e forma a gerar narrativas mais ricas.

Nesta perspetiva, as entrevistas realizadas às crianças tiveram o suporte de guiões e fotografias digitais. Estas foram efetuadas em contexto de sala, num tempo favorável para as crianças. No que diz respeito às entrevistas realizadas em creche, estas foram realizadas no fim da PES, onde selecionei as três crianças mais velhas para que o diálogo estabelecido fosse mais perceptível, levando o meu computador, para que as crianças observassem as fotografias das diferentes áreas da sala e conversássemos sobre as mesmas. Contudo, as crianças só vinham conversar comigo e visualizar as fotografias do espaço caso fosse do seu interesse, tendo eu um papel bastante importante neste processo, uma vez que tinha de captar a atenção da criança para aquele momento, sabendo escutá-la e mantendo uma neutralidade perante as suas respostas, dado que a entrevista foi efetuada individualmente.

Indo de encontro ao objeto apresentado, coloquei três questões às crianças, consoante lhes ia mostrando as fotografias das diferentes áreas, sendo elas:

1. O que é isto? (mostrar a fotografia)
2. Gostas de brincar aqui?
3. Brincas com o quê? O que costumavas fazer?

De referir que o facto de não ter experiência a fazer entrevistas a crianças foi, naturalmente difícil com as crianças de creche. Compreendi depois que em vez de ter entrevistado cada criança individualmente deveria ter feito a entrevista em grupo. Esta tomada de consciência permitiu alterar a minha conduta com as crianças de jardim de infância. Aí já realizei a entrevista a um grupo de três crianças, efetuando-a no início da minha PES. As crianças encontravam-se no período de sesta, em que só se permaneceram essas três crianças em sala, pelo que efetuei a entrevista em pequeno grupo. O facto de a entrevista ter sido efetuada em grupo, permitiu que as crianças se fossem apoiando umas às outras, o que não ocorreu no estágio em Creche. Como tal, propus às três crianças se poderíamos conversar sobre o que gostavam na nossa sala e que iria gravar, apresentando-lhes o porquê de efetuar estas questões.

Para realizar esta entrevista, mantive o objetivo da mesma entrevista efetuada em creche, sendo ele:

- Conhecer o ponto de vistas das crianças sobre espaços, materiais e rotinas de modo a compreender o que pensam e envolvê-las no enriquecimento dos espaços e na introdução de novos materiais, e através de atividades e projetos com significado social.

Neste sentido, formulei as seguintes questões de acordo com o Referencial DQP:

1. Onde mais gostam de brincar na sala? Porquê?
2. Se pudessem o que mudavam na sala?
3. Quando querem brincar sozinhos existe algum local para onde possam ir?
4. E no quintal, gostam de brincar lá? Se pudessem o que mudavam?

Para me apoiar na compreensão do espaço e tempo, também realizei uma entrevista às educadoras com o objetivo de reconhecer os critérios subjacentes à sua organização do espaço, materiais e tempo, tendo sido esta realizada em horário não letivo.

No decorrer dos estágios, também foram efetuadas conversas não formais, onde foi possível obter alguns dados sobre os contextos familiares das crianças, o modo como se orientam no tempo e no espaço, entre outros.

Perante o objetivo acima apresentado, coloquei cinco questões à educadora, tendo também o Referencial do DQP como modelo, sendo elas:

4. Considera que os espaços e materiais existentes são adequados ao desenvolvimento das crianças?
5. O que gostaria de melhorar relativamente ao espaço e materiais?
6. Como é assegurada a participação dos familiares relativamente ao espaço, materiais e rotinas?
7. Que estratégias utiliza para a organização do espaço e rotinas?
8. Existe a preocupação de intencionalizar as rotinas pedagógicas? Porquê? Exemplifique.

Perfil de Utilização do Modelo Pedagógico do MEM em creche

A utilização e cotação deste perfil foi efetuado juntamente com a educadora, com o intuito de verificar o “Cenário Pedagógico”, “Organização e gestão cooperada” e as “Aprendizagens através do brincar, explorar e descobrir, atividades e projetos” da sala de creche 1 (Anexo 7.1). Como tal, fui preenchendo as tabelas, avaliando-as de 1 a 4. Seguidamente, observei todos os parâmetros e investi na melhoria do espaço, materiais e tempo, reavaliando o perfil, indo assim de encontro ao objetivo delineado, sendo ele, fazer um diagnóstico do ambiente educativo para potenciar a intervenção no sentido de promover a autonomia.

Escala ECER’S-R - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

Para complementar o Perfil de Utilização do Modelo Pedagógico do MEM em creche, também recorri à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford & Cryer, 2008), sendo esta um instrumento de observação que permite avaliar a

qualidade do ambiente educativo para crianças, podendo ser utilizada para autoavaliação, monitorização, avaliação ou melhoria do ambiente de sala e, ainda, para investigação (Harms, Clifford & Cryer, 2008).

A utilização da escala foi efetuada em conjunto com a educadora, numa observação direta dos espaços e materiais, em que eu fui preenchendo as tabelas relativamente aos pontos associados à temática em estudo e classificando-os numa escala de 1 a 7, estando o 1 relacionado com a pontuação mínima e o 7 com a pontuação máxima, o que evidencia um crescendo de qualidade. Neste sentido, foram avaliados os parâmetros “Espaço e Mobiliário” e “Rotinas/Cuidados Pessoais”. A concretização da avaliação do espaço foi efetuada no início da PES, visando a melhoria do espaço e do tempo.

PIP – Protocolo do Perfil de Implementação do Programa

A utilização deste protocolo foi efetuado em conjunto com a educadora, em Jardim de Infância, numa observação direta dos espaços e materiais, em que eu fui preenchendo as tabelas relativamente aos pontos associados a estas temáticas e classificando-os numa escala de 1 a 5, sendo elas, “I – Ambiente Físico”, “II – Rotina Diária” e “III – Interação Adulto-Criança” (Anexo 7.2). A utilização desta escala deve-se ao facto de a educadora orientar-se pela Abordagem High-Scope, sendo este protocolo um dos instrumentos do programa. Neste sentido, o PIP é um instrumento que possibilita a análise do contributo das diversas dimensões, sejam elas estruturarias ou processuais, para a qualidade das práticas de educação de infância, que exige a observação do contexto educacional, a análise do processo de experimentação e a descrição e análise da prática de utilização/implementação (Formosinho, 2002).

Em suma, posso afirmar que o processo de investigação-ação em que me envolvi foi “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Fischer, 2001 in Máximo-Esteves 2008, p.82). Como tal, tive em conta as cinco operações que Fischer (2001 in Máximo-Esteves 2008) defende para desenvolver o processo de investigação-ação, sendo eles:

- 1. Planear com flexibilidade:** Esta operação envolve uma reflexão por parte do professor-investigador acerca da sua experiência e da experiência das crianças, através da observação das mesmas, onde deve avaliar as suas práticas para assim verificar o que deve manter ou modificar. Desta forma, iniciam-se as primeiras questões.
- 2. Agir:** Mediante a observação e o modo como as crianças efetuam as suas aprendizagens, as questões formuladas vão-se clarificando de acordo com os atos de pesquisa realizados, onde “A confiança e a responsabilidade ética são os esteios em que as acções se apoiam” (Fischer, 2001 in Máximo-Esteves 2008, p.82).
- 3. Refletir:** A reflexão parte de uma análise crítica sobre as observações, as diferenças e os padrões verificados, onde são utilizados instrumentos para registar e analisar os dados.
- 4. Avaliar/validar:** Consoante se avaliam as decisões que vão sendo tomadas e se observam os efeitos que as mesmas produzem, a descrição e a análise dos dados vão melhorando.
- 5. Dialogar:** “A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade” (Fischer, 2001 in Máximo-Esteves 2008, p.82), como tal, é necessário que se dialogue com os colegas para que surja uma partilha de pontos de vista e de interpretações que ajudem a chegar a uma versão final.

2.3 Análise de dados em Creche

A análise de dados vem, assim, possibilitar um levantamento de diversos aspetos que me permitiram obter uma maior compreensão sobre as características a que o espaço de sala deve obedecer, bem como o facto de ser necessário existir uma familiarização das crianças tanto com o funcionamento do espaço como das rotinas diárias (Cardona, 1999).

Entrevistas – Amostra de crianças e Educadora Cooperante

- Análise à entrevista às crianças

Tabela 2 - Entrevista realizada às crianças

Pergunta	Resposta	Categoria
		Espaço e Materiais

<p>O que é isto? (Mostrando as diversas fotografias)</p>	<p style="text-align: center;">Letícia</p> <p><u>Fotografia da Área das Experiências</u> – Não Sei</p> <p><u>Fotografia da Área da Dramatização</u> – É a nossa mesa (apontando para a área)</p> <p><u>Fotografia do Ateliê de Expressão Plástica</u> – É a nossa sala, são as pinturas.</p> <p><u>Fotografia da Área dos Jogos</u> – São os jogos</p> <p><u>Fotografia da Área das Construções</u> – Os brinquedos.</p> <p><u>Fotografia da Área de Descanso</u> – São as nossas almofadas.</p> <p style="text-align: center;">Vasco</p> <p><u>Fotografia da Área das Experiências</u> – É onde estão os amigos.</p> <p style="text-align: center;">Miguel</p> <p><u>Fotografia da Área das Experiências</u> – Apontou para os recipientes que contêm areia.</p> <p><u>Fotografia da Área da Dramatização</u> – Foi mostrar-me onde se encontrava esta área.</p> <p><u>Fotografia do Ateliê de Expressão Plástica</u> – Vai buscar um pincel e gestualiza sobre a mesa o ato de pintar</p> <p><u>Fotografia da Área dos Jogos</u> – Vai mostrar onde se situa a área</p> <p><u>Fotografia da Área das Construções</u> – “Arros”, indicando que é o espaço onde brinca com os carros</p>	<ul style="list-style-type: none">• Identificam ações que efetuam nas áreas;• Visualizam a fotografia e dirigem-se à área em concreto.
--	---	---

	<p><u>Fotografia da Área de Descanso</u> – Desloca-se até à área e traz-me um livro.</p>	
<p>Gostas de brincar aqui? Com o quê?</p>	<p style="text-align: center;">Letícia</p> <p><u>Fotografia da Área das Experiências</u> – Sim, com os brinquedos</p> <p><u>Fotografia da Área da Dramatização</u> – Brinco com a cama e os bebés. Faço ovos, papinha e bolos.</p> <p><u>Fotografia do Ateliê de Expressão Plástica</u> – Pintar e gestualiza que está a comer (dado que esta também é a área onde efetuam as refeições)</p> <p><u>Fotografia da Área dos Jogos</u> – Sim a este (apontando para os jogos de encaixe)</p> <p><u>Fotografia da Área das Construções</u> – Sim, com os carros</p> <p><u>Fotografia da Área de Descanso</u> – Sentar e ver os livros.</p> <p style="text-align: center;">Vasco</p> <p><u>Fotografia da Área das Experiências</u> – Gosto, com a areia e as colheres.</p> <p style="text-align: center;">Miguel</p> <p><u>Fotografia da Área das Experiências</u> – Apontou para os recipientes que contêm areia, mencionando que gostava de brincar com a areia-</p> <p><u>Fotografia da Área da Dramatização</u> – Os bebés e “péus” (chapéus)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças demonstram gostar de brincar nas áreas da sala; • Identificam alguns objetos com que frequentemente brincam.

<p><u>Fotografia do Ateliê de Expressão Plástica</u> – Sim, pinturas.</p> <p><u>Fotografia da Área dos Jogos</u> – Foi a área e trouxe uma garrafa com materiais no seu interior, referindo que gostava de brincar com aquele objeto.</p> <p><u>Fotografia da Área das Construções</u> – Não, mostrando que gostava de brincar no Ateliê de Expressão Plástica.</p> <p><u>Fotografia da Área de Descanso</u> – Acena a cabeça, referindo que sim.</p>

Tendo em conta as entrevistas a cima apresentadas, foi possível analisar e compreender que consegui dar resposta ao objetivo delineado, sendo ele, “Conhecer o ponto de vistas das crianças sobre espaços, materiais e rotinas de modo a compreender o que pensam e envolvê-las no enriquecimento dos espaços e na introdução de novos materiais, e através de atividades e projetos com significado social”, uma vez que tentei verificar se as crianças obtinham conhecimento sobre cada área da sala, mais concretamente sobre a área das experiências, uma vez que foi a área que desenvolvi na minha Prática de Ensino Supervisionada. De acordo com as conversas que tive com as crianças no momento da entrevista, pude verificar que sabem onde se situa cada área na sala e certas brincadeiras que se podem concretizar em cada uma delas, ou seja, contêm orientação espacial. No entanto, não revelam conhecimento da designação destinada a cada uma das áreas, não sendo este um dos elementos que pretendia, mas que fui sempre realçando durante os tempos de planeamento e comunicação para que as crianças, progressivamente, se fossem apropriando dos termos (Cardona, 1999).

As três crianças a quem efetuei as entrevistas e mesmo, depois, em diálogo em grande grupo, foi possível aperceber-me que as crianças sabem o que podem efetuar em cada área, tendo em conta os materiais existentes. No que diz respeito à área das experiências foi notável o impacto que a brincadeira com a areia teve no grupo, pois

quando mostrava a fotografia do espaço e as questionava sobre o que gostavam de fazer no mesmo, mencionavam a areia. Desta forma, considero que a área das experiências veio alargar as aprendizagens das crianças, no sentido em que esta é uma área que mobiliza, de forma articulada, aprendizagens de todas as outras áreas, uma vez que “para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)” (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, p.85).

No entanto, entendo que o gosto das crianças por esta área advém não só pelo contacto com a natureza e a sua observação que lhes possibilitou oportunidades para se depararem com outras características (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016) anteriormente não exploradas de forma intencional, como também pelo facto de se envolverem na construção e organização da mesma, onde se sentiram responsáveis e autónomas perante as tarefas que foram surgindo. Dado este aspeto, Barbosa & Horn (2001), vêm defender que a forma de o educador organizar o trabalho deve possibilitar um envolvimento por parte das crianças, sejam das mais novas às mais velhas, uma vez que garante “às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas (...) permitindo ricas e variadas interações sociais” (p.68).

Neste sentido, considero que as entrevistas foram bastante importantes para poder refletir sobre a minha prática e a importância de planificar com o intuito de fazer sentido para as crianças e não apenas para nós. Fiquei assim a compreender quais os interesses das crianças em cada espaço e, associando esta entrevista às observações que fui efetuando, posso considerar que as aprendizagens que as crianças consideram mais importantes são aquelas que puderam repetir sempre que desejavam, dado que os materiais se encontravam ao dispor das crianças, bem como por serem desafiadoras pois semanalmente iam sendo introduzidos novos materiais em certas áreas que permitiam novas brincadeiras, logo novas aprendizagens. Como refere Barbosa & Horn (2001), “É importante que a criança se veja constantemente desafiada com novas tarefas e desafios” (p.77), sendo que para tal é importante que o educador planeie um ambiente onde a

criança possa dominar o espaço, obtendo independência, tornando o espaço como parte integrante da ação pedagógica e não apenas como um cenário.

Por último, gostaria de referir que senti uma certa dificuldade ao efetuar as entrevistas, pelo que me apercebi que se fossem a pares talvez tivesse sido mais útil, uma vez que quando efetuei as entrevistas muitas crianças vinham ter comigo e com a criança que estava a efetuar a entrevista e interagiam. Quero com isto dizer que, se a entrevista fosse feita a pares as crianças ao dialogarem entre si sobre as fotografias que se encontravam a ver poderiam completar-se e não se sentirem pressionados para responder.

- Análise à entrevista da educadora de Creche

Tabela 3 - Entrevista realizada à educadora

Pergunta	Resposta	Categoria
Considera que os espaços e materiais existentes são adequados ao desenvolvimento das crianças?	Os materiais em sala foram pensados no grupo e no desenvolvimento de cada criança, sendo alterados ao longo do ano de acordo com suas necessidades.	Espaço e Materiais <ul style="list-style-type: none"> • Materiais pensados no grupo; • Alteração dos materiais de acordo com as necessidades apresentadas pelas crianças.
E sobre o espaço exterior? Considera que responde aos interesses e necessidades das crianças? Porquê?	A nossa sala possui um espaço exterior anexado e que vai sendo modificado consoante o desenvolvimento da criança. Este espaço para além de ser um espaço de brincadeira livre, irá ser posteriormente organizado para a área das experiências. O intuito deste espaço é proporcionar o contacto com um espaço exterior enriquecido com materiais do interesse da criança.	<ul style="list-style-type: none"> • Concretização de uma Área das Experiências no espaço exterior; • Enriquecer com materiais do interesse das crianças.
O que gostaria de melhorar	Ao longo do ano letivo algumas áreas irão poder ser modificadas, mas irá partir da observação que se faz do	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas modificadas ao longo do ano letivo;

<p>relativamente ao espaço e materiais da sua sala? Porquê?</p>	<p>grupo, contudo gostaria de enriquecer a área da dramatização, para que o jogo do faz de conta apoie a imaginação e representação de papéis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer a área da dramatização.
Rotinas Pedagógicas		
<p>Que estratégias utiliza para a organização do espaço e rotinas?</p>	<p>A criança, o grupo e os seus interesses e necessidades. A organização irá sendo feita de acordo com as características mencionadas e realizada ao longo do ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades de cada criança e do grupo.
<p>Existe a preocupação de intencionalizar as rotinas pedagógicas? Porquê? Exemplifique</p>	<p>Tenho em consideração o grupo, os espaços, os seus interesses e necessidades, os materiais existentes e os objetivos a serem alcançados individualmente. A Rotina pedagógica é modificada sempre que haja necessidade, existindo também situações emergentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina modificada de acordo com as necessidades das crianças e situações emergentes.

Ao analisar a entrevista efetuada à educadora, pude dar resposta ao objetivo colocado, “Identificar os critérios utilizados pelas educadoras para a organização do espaço, materiais e rotina de modo a compreender a sua intencionalidade educativa nestes aspetos”, dado que consegui, não só identificar os critérios utilizados pela educadora no que respeita à organização do espaço e do tempo, como também identificar uma das potencialidades que o espaço exterior anexo à sala poderia obter.

Neste sentido, no entender da educadora os materiais da sala encontravam-se adequados aos interesses e necessidades das crianças pois foram pensados no desenvolvimento de cada uma, pelo que sempre que fosse necessário, tanto as áreas como os materiais poderiam ser alterados, tornando-se necessário estar em constante observação do grupo. No que diz respeito ao espaço exterior, varanda anexada à sala, a

educadora dá realce ao facto do espaço puder ser organizado para uma possível área das experiências, enriquecendo o mesmo com materiais do interesse das crianças.

Relativamente aos critérios subjacentes para a organização do espaço e das rotinas foi perceptível que a educadora adapta ambos às necessidades das crianças e tal foi observável no meu período de estágio.

Em suma, através desta entrevista consegui compreender que futuramente devo intervir no espaço tendo sempre em conta o processo de desenvolvimento de cada criança, acompanhando os interesses e necessidades da mesma. Como tal, torna-se importante promover momentos de exploração de materiais, criando gosto por todas as áreas existentes na sala. Um dos aspetos que me foram mais transmitidos pela educadora foi mostrar-me que o mais importante é seguir as necessidades e interesses das crianças e que para tal é necessário envolver-me num processo de observação constante. Desta forma, considero que a entrevista foi bastante importante para poder iniciar o meu projeto de investigação-intervenção, pois através desta conversa com a educadora pude compreender melhor qual seria o melhor caminho a seguir, dando continuidade ao mesmo através das variadas oportunidades que tive de observação, desenvolvendo a consciência do que as crianças nos mostram e que necessitam.

Perfil de Utilização do Modelo Pedagógico do MEM em Creche – Desenvolvimento do Currículo

No dia 22 de Março de 2016, analisei o cenário pedagógico, a organização e gestão cooperada e as aprendizagens através do brincar, explorar e descobrir, atividades e projetos da sala de creche 1 através do Perfil de Utilização do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo, uma vez que a educadora segue este modelo pedagógico.

Relativamente à análise do cenário educativo, no primeiro parâmetro “Áreas/Tipos de materiais”, foi possível deparar-me com diversos subparâmetros, sendo eles: “Biblioteca/centro de documentação (livros, álbuns familiares, discos, vídeos)”, foi avaliado com o nível 2, dado que embora exista esta área no espaço de sala, apenas contem livros de histórias; “Materiais de suporte ao registo pelo desenho e escrita”, sendo cotado

com o nível 4, uma vez que existe uma grande diversidade de materiais para efetuar registos variados; “Laboratório de ciências e matemática (luz/sombra; água; areia; plantas, animais”, foi avaliado com o nível 1, pois não existem uma área na sala em que este tipo de objetos e experiências são concretizados; ”Materiais para construções (caixas de cartão, blocos, material reciclado)”, foi avaliado com o nível 2, pois embora não esteja em permanência na sala, a educadora proporciona momentos para que as crianças possam explorar este tipo de materiais; “Área de dramatização (bonecos, roupas, adereços de diversas atividades, mobília de casa, fantoches)”, foi cotado com o nível 4, dado que esta área é bastante diversificada no que respeita aos materiais existentes e à sua aproximação com o real; Área de exploração e atividades físicas (rampas, escadas, estruturas, túneis, baloiços, bolas, arcos, tecidos), foi avaliada com o nível 4, pois na sala apenas existem rampas e arcos, no entanto, a instituição também contém diversos materiais de exploração e atividade física no salão polivalente, onde são realizadas as sessões de educação física; “Área de exploração e de atividades musicais”, foi cotado com o nível 3, uma vez que existem alguns materiais na sala dos quais as crianças brincam com alguma frequência; “Materiais do quotidiano familiar incorporando culturas e estéticas diversas”, foi avaliado com o nível 2, porque não é frequente a sua existência; “Mobiliário para adultos (sofá, cadeirão ou cadeiras)”, foi cotado com o nível 1, uma vez que não existe material na sala adaptado para os adultos para além de um armário e uma prateleira.

O segundo parâmetro “Tipos de atividades” apresenta os seguintes subparâmetros: “Acolhimento e despedida da criança e da família pelos adultos e crianças”;” Tempo para Brincar, explorar e descobrir e Atividades culturais & Projetos (dentro e fora da sala)”; “Tempo de Comunicações (em pequeno grupo e progressivamente em grupo) - Conversas sobre a vida em casa (com famílias ou entre crianças com apoio de fotografias e/ou registos); Contar coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz (na instituição e em casa)”; “Saídas (na instituição e na comunidade) e visitas (de pessoas da instituição, famílias e membros da comunidade)”; “Refeições em comunidade; repouso e higiene em intimidade”, sendo todos eles avaliados com o nível 4, dado que este tipo de atividades faz parte da rotina diária das crianças.

O terceiro parâmetro “Instrumentos de Pilotagem”, apresenta os diversos instrumentos associados ao modelo pedagógico, tais como: “Mapa de presenças (incluindo adultos da sala)”, foi avaliado com o nível 1, dado que não existe em sala, bem como os subparâmetros “Rotina diária /semanal (com fotos para progressivamente ser lida pelas crianças)”; “Mapa de aniversários (de todos os membros da comunidade)”; “Mapa de tarefas”; “Diário só com colunas do *queremos* e *fizemos* para ser utilizado pela equipa e famílias”; “Livro de vida coletivo construído pela equipa e famílias (enviado em cadernos individuais, blogs, mail ou exposto no placard) com recolha de sugestões para um planeamento cooperado com a família.”; o subparâmetro “Planeamento semanal (atividades com identificação de ponto de partida e do sentido)”, foi cotado com o nível 4, uma vez que existe sempre um planeamento semanal exposto para os adultos de sala e familiares das crianças.

No que diz respeito à análise da Organização e Gestão Cooperada, a avaliação efetuada foi de acordo com o meu papel de educadora neste momento do estágio. Como tal, no primeiro parâmetro “Acolhimento da voz das crianças”, foi possível encarar diversos subparâmetros, sendo eles: “Estimulo as famílias a contar episódios da vida em casa e se possível a trazer registos fotográficos ou materiais representativos (fotografias da família e dos animais de estimação; conchas recolhidas na praia.....)”, sendo cotado com o nível 2, pois ainda demonstro uma certa dificuldade no contacto com as famílias, dialogando apenas com as mesmas no acolhimento de forma a obter informações sobre novas experiências ou aprendizagens das crianças; “Observo os interesses das crianças expressos pelos seus comportamentos e verbalizo-os com vista a transformá-los em propostas de exploração e atividades”, foi avaliado com o nível 3, uma vez que apenas o faço às vezes; “Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais”, foi cotado com o nível 4, pois possibilito e estimulo as crianças a comunicarem o que fizeram, partilhando-o com as restantes crianças do grupo; “Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso”, foi cotado com o nível 3, dado que o faço mas por vezes não sei como estimular a expansão do seu discurso, retraindo-me, o mesmo acontece com o seguinte subparâmetro “Promovo a passagem do diálogo (criança-

educador(a)) para os pares, encorajando a criança a falar para os outros e estes a dialogarem em pequeno grupo”.

No segundo parâmetro “Planificação da semana e do dia” verificam-se os seguintes subparâmetros: “Concebo uma rotina diária e semanal estável, regular e gradual evoluindo do tempo individual para o tempo social” e “Prevejo a diferenciação e simultaneidade de atividades (incluindo rotinas) de acordo com as necessidades individuais das crianças”, foram avaliados com o nível 3, pois embora o faço sempre ainda necessito do apoio da educadora na chamada de atenção para estes aspetos dado que me encontro na fase inicial da minha intervenção; “Incorporo os interesses e necessidades das crianças, manifestadas nos seus comportamentos e interações, no planeamento diário e semanal”, foi cotado com o nível 4, uma vez que este é um aspeto em que tenho em atenção diariamente; “Identifico atividades comunitárias (celebrações; exposições; teatros, dias comemorativos) de cariz cultural e a forma como iremos participar”, foi avaliado com o nível 4, no sentido em que sempre que tomo conhecimento de atividades comunitárias, planifico a participação das crianças nas mesmas; “Preencho uma planificação semanal com as atividades específicas para cada dia, identificando o seu ponto de partida, o que vamos fazer e o sentido da experiência/atividade”, foi cotado com o nível 4, dado que é uma prática recorrente da nossa formação.

No terceiro parâmetro “Participação nas tarefas”, encontram-se três subparâmetros, sendo eles: “Envolvo as crianças na realização de determinadas tarefas do seu dia a dia (mudança da fralda; preparação para o almoço; arrumação de materiais; tratar de plantas ou animais, distribuir objetos pessoais para repouso, etc)”, foi cotado com o nível 2, uma vez que as crianças apenas participam na arrumação dos materiais e na escovagem dos dentes; “Estimulo a interajuda entre crianças de várias idades”, foi avaliado com o nível 3, dado que tento que as crianças cooperem umas com as outras; “Utilizo um registo de tarefas sistemáticas com as fotografias das crianças responsáveis, com vista à participação de todos”, foi avaliado com o nível, uma vez que na sala não existe nenhum tipo de registo associado a tarefas diárias/semanais.

No quarto parâmetro “Balanço semanal”, apresentam-se os seguintes subparâmetros: “Registo com recurso a fotos acompanhadas de escrita, as atividades e as

conquistas das crianças e do grupo - em diversos suportes”, foi avaliado com o nível 2, pois na sala não se encontram registos fotográficos e de escrita; “Envolvo a equipa da sala e as famílias na elaboração dos registos”, “Utilizo a tomada de consciência do que ‘fizemos’ e do que ‘queremos’ para projetar ações futuras” e “Lemos e comentamos a coluna do ‘fizemos’ e a do ‘queremos’ com o grupo (adultos e crianças) para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana, promovendo uma participação progressiva de todos”, foram cotados com o nível 1, dado que na sala não existe o diário de grupo.

Na análise da Aprendizagem através de: brincar, explorar e descobrir, atividades culturais & projetos, foi possível deparar-me com alguns parâmetros. No primeiro parâmetro “Participação e acompanhamento sustentado”, verificam-se os seguintes subparâmetros; “Converso regularmente com as famílias no sentido de compreender o bebé e os seus modos próprios de comunicar”, foi avaliado com o nível 3, dado que embora comunique com as famílias ainda demonstro uma certa dificuldade em as abordar; “Envolvo-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.”, foi cotado com o nível 3, no sentido em que ainda me encontro numa fase de adaptação e como tal, vou tentando envolver-me nas diversas áreas da sala, interagindo com as crianças nas suas brincadeiras; “Envolvo-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.”, foi avaliado com o nível 2, bem como os subparâmetros “Promovo o cuidado e a cooperação entre as crianças bem como a tutoria e a responsabilização mútua” e “Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.”, uma vez que apenas o faço às vezes.

No segundo e último parâmetro “Atividades Culturais Autênticas & Projetos” encontram-se os subparâmetros: “Promovo a participação das crianças em atividades diversas que respeitem e veiculem o seu sentido cultural e social autêntico em toda a sua complexidade e o contacto com áreas diversas da actividade humana. Ex: refeições,

cultura alimentar, ouvir histórias e dramatizações; danças; canções; jogos tradicionais; pintura, desenho, experiências, jardinagem..”, foi avaliado com o nível 3, pois proporciono semanalmente diversas atividades associadas à dramatização de histórias, canções, pinturas, entre outros; “Envolver as crianças no projetar da sua participação em atividades comunitárias (ex: o teatro de fantoches na sala do J.I.) e datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural.”, foi avaliado com o nível 1, dado que nunca tive a oportunidade de vivenciar o aspeto mencionado; “Promovo contactos diversos com espaços, outras crianças e adultos da comunidade.”, foi avaliado com o nível 4, no sentido em que as crianças contactam com diversos espaços da cidade de Évora e com a sua comunidade nas saídas que são efetuadas semanalmente; “Promovo a ligação/conexão com as experiências de casa dando-lhes continuidade nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas na creche”, foi cotado com o nível 2, pois o concretizo por vezes; “Apoio as crianças a desenvolverem e aprofundarem um interesse ou curiosidade, a resolverem um problema, estabelecendo conexões espaciais e temporais.” e “Apoio a participação das crianças em interação dialógica promovendo a partilha de significados, privilegiando o pequeno grupo.”, foram avaliados com o nível 3, uma vez que o faço com frequência, embora tenha a consciência de que é um aspeto a melhorar.

No dia 18 de Maio de 2017, reanalisei o cenário pedagógico, a organização e gestão cooperada e as aprendizagens através do brincar, explorar e descobrir, atividades e projetos da sala de creche 1 através do Perfil de Utilização do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo), uma vez que foram efetuadas alterações no decorrer do meu estágio, com o intuito de melhorar os aspetos anteriormente avaliados. Neste contexto, relativamente ao Cenário Pedagógico, mais concretamente ao parâmetro “Áreas/Tipos de materiais” foi possível intervir melhorando os seguintes subparâmetros: “Biblioteca / centro de documentação (livros, álbuns familiares, discos, vídeos)” foi avaliado com o nível 3, uma vez que introduzi novos livros, mais concretamente livros de curiosidades e enciclopédias, bem como algumas fotografias das famílias; “Laboratório de ciências e matemática (luz/sombra; água; areia; plantas, animais”, foi cotado com o nível 4, dado que em conjunto com o grupo de crianças construímos a área

das experiências, onde introduzi materiais como água, areia, plantas e com o apoio das famílias obtemos lanternas para que pudessem explorar a luz e as sombras; “Materiais para construções (caixas de cartão, blocos, material reciclado)”, foi cotado com o nível 4, pois introduzi blocos grandes na sala e em parceria com as famílias, recolhi caixas de cartão de diversos tamanhos. No parâmetro “Instrumentos de Pilotagem”, intervim intencionalizando o “Mapa de tarefas” e o “Mapa de presenças (incluindo os adultos da sala)”, sendo avaliados com o nível 4. Realço que os restantes instrumentos não foram introduzidos pois a educadora entendeu que para as idades das crianças ainda não fariam sentido.

No que diz respeito à Organização e Gestão Cooperada, no parâmetro “Acolhimento da voz das crianças”, tive em conta o meu papel enquanto educadora e neste período de estágio vim a desenvolver a minha atitude, pelo que no subparâmetro: “Estimulo as famílias a contar episódios da vida em casa e se possível a trazer registos fotográficos ou materiais representativos (fotografias da família e dos animais de estimação; conchas recolhidas na praia.....)”, foi avaliada com o nível 4, dado que comecei a interagir com maior facilidade com os familiares, propondo-lhes que me fossem enviando fotografias de acontecimentos e conquistas, onde efetuei registos fotográficos e escritos com as crianças, expondo-os nas paredes da sala; sendo também cotado o nível 4 os subparâmetros “Observo os interesses das crianças expressos pelos seus comportamentos e verbalizo-os com vista a transformá-los em propostas de exploração e atividades”; “Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso” e “Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para os pares, encorajando a criança a falar para os outros e estes a dialogarem em pequeno grupo”. No terceiro parâmetro “Participação das tarefas”, existiu um grande impacto no sentido em que as crianças se tornaram mais autónomas, assumindo responsabilidades perante as suas tarefas, bem como na higiene e refeições, tornando os subparâmetros “Envolver as crianças na realização de determinadas tarefas do seu dia a dia (mudança da fralda; preparação para o almoço; arrumação de materiais; tratar de plantas ou animais, distribuir objetos pessoais para repouso, etc)” e “Estimulo a interação entre crianças de várias idades”, avaliados com o nível 4.

Para finalizar, no que toca à Aprendizagem através de: Brincar, explorar e descobrir, Atividades culturais & Projetos, no parâmetro “Participação e acompanhamento sustentado”, foi possível reavaliar os seguintes subparâmetros: “Converso regularmente com as famílias no sentido de compreender o bebé e os seus modos próprios de comunicar;” foi cotado com o nível 4, dado que a relação com os familiares foi estabelecida ao longo do tempo, permitindo este tipo de comunicações; “Envolvo-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.”, foi cotado com o nível 4, pois já me envolvo nas diversas áreas da sala, possibilitando uma apropriação do espaço, estimulando o processo de autonomia de cada criança; “Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.”, foi avaliado com o nível 3, uma vez que por vezes efetuo o registo de vivências das crianças, mais concretamente do processo de regulação dos esfíncteres que teve um impacto muito grande nas crianças de todo o grupo.

Escala ECERS-R - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

Como já referi anteriormente, através da escala ECERS-R pude verificar como se encontrava o espaço da sala, bem como as rotinas pedagógicas das crianças e no fim do meu período de estágio efetuei uma reavaliação, onde pude compreender de que forma a escola contribuiu para uma melhor organização do espaço e rotinas, valorizando a autonomia das crianças.

Relativamente ao primeiro parâmetro de avaliação “Espaço e Mobiliário”, no que toca ao subtópico “espaço interior”, este foi avaliado com uma classificação de 7, ou seja, Excelente, sendo um espaço interior agradável para as crianças e adultos e que contém luz natural e ventilação que pode ser regulada.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ESPAÇO E MOBILIÁRIO						
1. Espaço interior						
1.1 Espaço insuficiente para as crianças,* adultos e mobiliário.		3.1 Espaço interior suficiente para crianças, adultos e mobiliário.		5.1 Espaço interior amplo permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente (Ex. o mobiliário não limita os movimentos das crianças; espaço suficiente para o equipamento necessário às crianças com incapacidades).		7.1 A luz natural pode ser regulada (Ex. cortinas ou estores ajustáveis).
1.2 Espaço sem condições adequadas de iluminação, ventilação, regulação da temperatura, ou sem condições de absorção do som.		3.2 Condições adequadas de iluminação, ventilação, regulação da temperatura e de absorção do som.		5.2 Boa ventilação, existência de alguma luz natural através de janelas ou clarabóias.		7.2 A ventilação pode ser regulada** (Ex. janelas podem abrir-se, vestimentas usadas pelo pessoal).
1.3 Espaço em mau estado de conservação (Ex. paredes e tecto com a tinta a descascar; pavimentos ásperos, estragados).		3.3 Espaço em bom estado de conservação.	3.4 Espaço razoavelmente limpo† e em bom estado de manutenção.	5.3 Espaço acessível‡ a crianças e adultos com incapacidades.		
1.4 Manutenção do espaço inadequada (Ex. pavimentos pegajosos ou sujos; caixotes do lixo a transbordar).		3.5 Espaço acessível‡ a todas as crianças e adultos que usam a sala no momento (Ex. rampas e corrimões para pessoas com incapacidades, acessos para cadeiras de rodas e para andarilhos). <i>NA permitido.</i>				

Figura 1 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Espaço interior" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"

O segundo subtópico “Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem”, foi classificado com 7, ou seja, Excelente, pois apresenta mobiliário em bom estado e adequado às crianças e os materiais encontram-se em prateleiras abertas para uso independente das mesmas.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
2. Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem*						
1.1 Mobiliário básico insuficiente para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem (Ex. nº de cadeiras insuficiente para todas as crianças utilizarem ao mesmo tempo; muito poucas prateleiras abertas para os brinquedos).		3.1 Mobiliário suficiente para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem.		5.1 A maior parte do mobiliário é adequado ao tamanho da criança.†		7.1 Mobiliário para cuidados de rotina é de fácil utilização (Ex. camas ou colchões arrumados com acesso fácil).
1.2 Mobiliário geralmente em mau estado que pode magoar as crianças (Ex. farras ou pregos expostos, cadeiras pouco estáveis).		3.2 A maior parte do mobiliário é robusto e está em bom estado de conservação.		5.2 Todo o mobiliário é robusto e está em bom estado de conservação.		7.2 Banco de carpinteiro, mesa de serra/água, ou cavalete são utilizados.
		3.3 Crianças com incapacidades‡ dispõem de mobiliário adaptado às suas necessidades (Ex. cadeiras adaptadas ou suportes estão disponíveis para crianças com incapacidades físicas). <i>NA permitido.</i>		5.3 Mobiliário adaptado permite a inclusão de crianças com incapacidades‡ no grupo (Ex. criança que usa uma cadeira especial pode sentar-se à mesa com os outros). <i>NA permitido.</i>		

Figura 2 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"

No que diz respeito ao subtópico “Mobiliário para descanso e conforto”, este foi cotado com uma classificação de 7, ou seja, Excelente, uma vez que apresenta diversas áreas de conforto, quer isto dizer, que a sala contém locais confortáveis para que a criança se possa sentar ou descansar, como por exemplo, almofadas na área de descanso, um sofá com colchão na área da dramatização, entre outros.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
3. Mobiliário para descanso e conforto*						
1.1 Inexistência de mobiliário macio acessível às crianças (Ex. mobiliário almofadado, almofadas, tapetes, "puffis").		3.1 Algum mobiliário macio acessível às crianças (Ex. espaço para brincar tapetado, almofadas).		5. Área confortável acessível às crianças durante uma parte substancial do dia.**		7.1 Para além da área confortável, mobiliário macio acessível às crianças (Ex. almofadas na área do faz-de-conta, tapetes em várias áreas, ou grande extensão tapetada – de parede a parede).
1.2 Inexistência de brinquedos macios acessíveis às crianças (Ex. animais de peluche, bonecas de pano).		3.2 Alguns brinquedos macios acessíveis às crianças.		5.2 Área confortável não utilizada para brincadeiras físicas activas. 5.3 A maioria do mobiliário macio está limpo e em bom estado de conservação.		7.2 Muitos brinquedos limpos e macios acessíveis às crianças.

Figura 3 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Mobiliário para descanso e conforto" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"

O subtópico “Arranjo da sala para atividades” foi cotado como 6, uma vez que os materiais de sala não se encontravam devidamente identificados. Desta forma, decidi intervir neste ponto, elaborando etiquetas com a imagem real do objeto e respetiva designação, colocando nos diversos materiais da sala, essencialmente do Ateliê de Atividades Plásticas e na Área das Experiências. A razão pelo qual o fiz foi porque me apercebi que iria facilitar muito a autonomia das crianças na escolha dos materiais, uma vez que alguns deles se encontravam em caixas e copos sem transparência, não permitindo ver o que se encontrava no seu interior.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
4. Arranjo da sala para actividades						
1.1 Inexistência de áreas de interesse* definidas.		3.1 Pelo menos duas áreas de interesse definidas.		5.1 Pelo menos três áreas de interesse definidas e convenientemente equipadas (Ex. água perto da área de expressão plástica; estantes adequadas para blocos e materiais de manipulação).		7.1 Pelo menos cinco áreas de interesse diferentes possibilitam uma variedade de experiências de aprendizagem.
1.2 A supervisão visual da sala de actividades é difícil.		3.2 A supervisão visual da sala de actividades não é difícil.		5.2 Áreas tranquilas e áreas activas separadas para não interferirem umas com as outras (Ex. área de leitura separada dos blocos ou da casinha).		7.2 As áreas estão organizadas para que as crianças as utilizem de forma independente (Ex. estantes etiquetadas e abertas; recipientes com etiquetas para os brinquedos; as estantes abertas não estão demasiado cheias; espaço para brincar perto do local de arrumo dos brinquedos).
		3.3 Espaço suficiente para que várias actividades possam ocorrer em simultâneo (Ex. espaço no chão para blocos, espaço na mesa para materiais de manipulação, cavalete para actividades de arte).		5.3 O espaço está organizado de forma a que a maioria das actividades não seja interrompida (Ex. estantes colocadas para que as crianças circundem as actividades e não as atravessem; a disposição do mobiliário desencoraja corridas ou brincadeiras violentas).		7.3 Materiais adicionais disponíveis para acrescentar ou modificar as áreas.
		3.4 A maioria dos espaços para brincar está acessível às crianças com incapacidades inseridas no grupo. <i>NA permitido.</i>				

Figura 4 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Arranjo da sala para atividades" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"

No que diz respeito ao subtópico “Espaço de privacidade”, este foi avaliado como sendo um 7, Excelente, uma vez que é possível encontrarmos dois espaço de privacidade na sala, sendo eles a área de descanso que contém a biblioteca, bem como o ateliê de atividades plásticas que permite a realização de atividades individualizadas numa tela presa à parede onde as crianças podem efetuar pinturas.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
5. Espaço de privacidade*						
1.1 Não é permitido às crianças brincarem sozinhas ou com um amigo, protegidas da intrusão de outras crianças.		3.1 É permitido às crianças encontrar ou criar um espaço de privacidade (Ex. atrás do mobiliário ou dos separadores da sala, no equipamento para brincar no exterior, num canto tranquilo da sala).		5.1 Espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem, protegido da intrusão de outras crianças (Ex. regras para não interromper, espaço pequeno protegido por estantes).		7.1 Mais do que um espaço de privacidade disponível.
		3.2 O espaço de privacidade pode ser facilmente supervisionado pelo pessoal.		5.2 O espaço de privacidade está acessível durante uma parte substancial do dia.		7.2 O pessoal [†] prepara actividades para uma ou duas crianças, a serem usadas no espaço de privacidade, separadas das actividades do grande grupo (Ex. dois tabuleiros de pinos numa mesa pequena num canto silencioso; um computador para uma ou duas crianças utilizarem).

Figura 5 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Espaço de privacidade" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"

O subtópico “Exposição de material relacionado com a criança” foi cotado com 7, ou seja, Excelente pois existe um predomínio de trabalho individualizado exposto na sala, utilização de fotografias das crianças em que são faladas em tempo de comunicação, bem como a exposição das primeiras garatujas das mesmas.

Iradequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
6. Exposição de material relacionado com a criança						
6.1 Não há materiais expostos para as crianças. 6.2 Materiais inadequados para o grupo etário predominante (Ex. materiais existentes na sala destinados a crianças em idade escolar ou adultos; imagens que mostram violência).		6.1 Materiais adequados* para o grupo etário predominante (Ex. fotografias de crianças; rimas e lengalengas; material de iniciação à leitura e à matemática para as crianças mais velhas; exposições sazonais). 6.2 Algum trabalho das crianças exposto.		6.1 A maioria do material exposto está intimamente relacionado com as actividades em curso e com as crianças do grupo (Ex. trabalhos de expressão plástica ou fotografias sobre actividades recentes). 6.2 A maioria dos trabalhos expostos é feita pelas crianças. 6.3 Muitos elementos expostos ao nível dos olhos das crianças.		6.1 Predomina trabalho individualizado das crianças. 6.2 Exposição de trabalhos tridimensionais (Ex. trabalhos de plasticina, barro ou carpintaria) e bidimensionais realizados pelas crianças.

Figura 6 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Exposição de material relacionado com a criança" do parâmetro "Espaço e Mobiliário"

No que toca ao parâmetro “Rotinas/Cuidados Pessoais”, encontramos como primeiro subtópico “Chegada/Partida”, tem uma classificação de 7, Excelente, uma vez que a educadora e a auxiliar utilizam estes momentos para receber as crianças de forma atenciosa para que a mesmas se sintam seguras, apoiando-as nos momentos de separação dos seus familiares. Contudo, este momento também é aproveitado para trocar partilhas de vivências efetuadas pelas crianças com os seus familiares, bem como as suas conquistas. O momento de partida é idêntico ao de chegada, onde partilham com os familiares como correu o dia da criança e certas crianças dirigem os pais à sala para mostrarem o que fizeram. Neste sentido, considero que durante a minha prática consegui dar continuidade

a este momento, criando laços com os familiares, partilhar vivências e integrar os familiares e a comunidade no dia-a-dia das crianças.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS						
9. Chegada/saída*						
1.1 A chegada das crianças é muitas vezes negligenciada.		3.1 A maioria das crianças é acolhida calorosamente (Ex. o pessoal parece satisfeito por ver as crianças, sorri, usa um tom de voz agradável).		5.1 Cada criança é acolhida individualmente (Ex. o pessoal diz olá e usa o nome da criança; utiliza a língua materna da criança, predominantemente falada em casa, para dizer "olá").		7.1 Quando chegam as crianças são saudadas, se necessário, e envolvem-se nas actividades.
1.2 A saída não é bem organizada.		3.2 A saída é bem organizada (Ex. os objectos das crianças estão prontos à saída).		5.2 A saída é agradável (Ex. as crianças não são apressadas, há abraços e adeus para todos).		7.2 As crianças estão activamente envolvidas até saírem (Ex. sugestões de longos tempos de espera sem actividade; é permitido às crianças parar de brincar quando se sentem confortáveis para o lazer).
1.3 Não é permitido aos pais levar as crianças à sala.		3.3 É permitido aos pais levar as crianças à sala.		5.3 Os pais são acolhidos calorosamente pelo pessoal.† NA permitido.		7.3 O pessoal utiliza a chegada e a saída para partilhar informações com os pais.† NA permitido.

Figura 7 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Chegada/Partida" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"

O subtópico “Refeições/Merendas” foi cotado como 7, Excelente, pois é um momento agradável, onde os adultos partilham momento da refeição junto das crianças, tornando-se num momento de aprendizagem para as mesmas, uma vez que existem conversas durante a refeição acerca dos acontecimentos do dia e da própria alimentação. Neste momento também são estimuladas as competências da autonomia, tais como, raspar o resto do comer num balde e colocar a loiça que é para lavar na selha.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
10. Refeições/merendas						
1.1 O horário das refeições/merendas é inadequado (Ex. a criança é obrigada a esperar mesmo que esteja com fome).		3.1 Horário adequado para as crianças.		5.1 A maior parte do pessoal sente-se com as crianças durante as refeições e merendas do grupo.‡		7.1 As crianças ajudam durante as refeições/merendas (Ex. pôr a mesa, servirem-se, levantar a mesa; limpar líquidos entornados).
1.2 A comida que é servida tem um valor nutritivo inaceitável.*		3.2 Refeições/merendas equilibradas.*		5.2 Atmosfera social agradável.		7.2 Utensílios para servir, adequados ao tamanho da criança, são utilizados para facilitar a sua autonomia (Ex. crianças usam pequenos pratos, taças e colheres resistentes).
1.3 As condições sanitárias não são habitualmente mantidas (Ex. a maioria das crianças e/ou adultos não lavam as mãos antes de mexerem na comida; as mesas não estão limpas; as áreas para cuidados de higiene/mudança de fraldas e para preparação da comida não estão separadas).		3.3 As condições sanitárias são habitualmente mantidas.†		5.3 As crianças são encorajadas a comer autonomamente (Ex. são providenciados utensílios para comer adequados ao tamanho da criança; colheres ou copos especiais para crianças com incapacidades).		7.3 Refeições e merendas constituem momentos de conversa (Ex. o pessoal encoraja as crianças a falar sobre acontecimentos do dia e conversa sobre coisas do interesse da criança; as crianças falam umas com as outras).
1.4 Atmosfera social negativa (Ex. o pessoal faz cumprir boas maneiras de forma ríspida; criança forçada a comer; atmosfera caótica).		3.4 Atmosfera não punitiva durante as refeições/merendas.		5.4 As restrições dietéticas das famílias são seguidas. NA permitido.		
1.5 Inexistência de adaptações para crianças com alergias alimentares. NA permitido.		3.5 Informação afixada acerca de alergias das crianças e substituições feitas na comida/bebida. NA permitido.				
		3.6 Crianças com incapacidades estão à mesa com os seus pares. NA permitido.				

Figura 8 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Refeições/Merendas" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"

No que toca ao subtópico “Sono/Descanso”, este foi avaliado como 7, Excelente, pois existe um local e horário apropriado para que a criança possa descansar com supervisão dos adultos de sala. Este espaço contém camas individuais para que as crianças possam ter a sua privacidade, fornecendo os brinquedos de conforto, sendo também um local calmo e arejado. No momento de acordar, as crianças vão fazendo individualmente, sendo tomadas medidas para quem o fizer de forma a não incomodar as crianças que ainda se encontram a dormir. Durante o meu estágio, utilizei algumas estratégias para que as crianças pudessem adormecer mais tranquilas, desde colocar música, efetuar carícias, fornecer os brinquedos de conforto, entre outros.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
11. Sono/Descanso*						
1.1 O horário de sono/descanso é inadequado para a maioria das crianças.		3.1 O horário de sono/descanso é adequado para a maioria das crianças (Ex. a maioria das crianças dorme).		5.1 As crianças são ajudadas a relaxar (Ex. brinquedo aconchegante, música suave, carícias nas costas).		7.1 O horário de sono/descanso é flexível, de modo a responder às necessidades individuais (Ex. crianças cansadas podem descansar durante o tempo para brincar).
1.2 Condições sanitárias inadequadas no sono/descanso (Ex. área sobrelotada; lençóis sujos, diferentes crianças usam a mesma roupa de cama e colchões).		3.2 Condições sanitárias adequadas no sono/descanso (Ex. área não sobrelotada, roupa de cama e colchões limpos).		5.2 O espaço propicia o descanso (Ex. luz suave, sossego, camas ou colchões colocados permitindo a privacidade).		7.2 São tomadas medidas para as crianças que acordam mais cedo e para as crianças que não dormem (Ex. é permitido às crianças que acordam mais cedo ler livros ou brincar calmamente; espaço separado e actividades para crianças que não dormem).
1.3 Pouca supervisão ou supervisão ríspida.		3.3 Supervisão suficiente na sala durante o sono/descanso.		5.3 Todas as camas ou colchões estão afastados pelo menos 90 cm ou separados por uma barreira sólida.		
		3.4 Supervisão calma e não punitiva.				

Figura 9 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Sono/Descanso" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"

Para finalizar, o subtópico “uso de casa de banho/fraldas”, também foi cotado como 7, Excelente. Esta cotação deve-se ao facto de existirem condições para as crianças, sendo um espaço organizado e com fácil manutenção de limpeza. As sanitas e os lavatórios estão adequados ao tamanho das crianças, existindo também uma variedade de bacias, estão estes elementos dispostos de forma a promover a autonomia da criança. Nestes momentos, são fomentados os diálogos, em que o adulto interage com a criança, seja em momentos de mudança de fralda, de forma mais calorosa, como em momentos de escovagem dos dentes e lavagem de mãos e boca, onde o adulto serve de modelo, participando naquele momento com a criança.

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
12. Uso de casa de banho/fraldas						
1.1 As condições sanitárias da área não são mantidas (Ex. sanitas/lavatórios sujos; mesas de mudas/bacios não são limpos depois de cada utilização, autoclismos raramente passados).		3.1 As condições sanitárias são mantidas.		5.1 Condições sanitárias fáceis de manter (Ex. inexistência de bacios**, água quente corrente perto da mesa de muda de fraldas e das casas de banho, superfícies fáceis de limpar).		7.1 Estão disponíveis sanitas adequadas ao tamanho das crianças e lavatórios baixos.††
1.2 A falta de condições básicas interfere com os cuidados prestados às crianças* (Ex. inexistência de papel higiénico ou sabonete; a mesma toalha é usada por muitas crianças; não há água corrente na área).		3.2 Existência de condições básicas para prestação de cuidados às crianças.		5.2 Condições convenientes e acessíveis para as crianças (Ex. degraus perto dos lavatórios ou da sanita se necessário; apoios de mão para crianças com incapacidade física; área de higiene adjacente à sala).		7.2 São promovidas competências de autonomia à medida que as crianças estão preparadas.
1.3 A lavagem das mãos† é frequentemente negligenciada pelo pessoal ou pelas crianças depois do uso da casa de banho/mudança de fraldas.		3.3 O pessoal e as crianças lavam as mãos† a maioria das vezes depois de irem à casa de banho.		5.3 Interação pessoal-criança agradável.		
1.4 Supervisão das crianças inadequada‡ ou desagradável.		3.4 Horários de utilização da casa de banho têm em conta as necessidades individuais das crianças.				
		3.5 Supervisão adequada para a idade e capacidades das crianças.				

Figura 10 - Escala de avaliação ECERS-R com o subtópico "Uso de casa de banho/Fraldas" do parâmetro "Rotinas/Cuidados Pessoais"

2.4 Análise de dados em Jardim de Infância

De acordo com Máximo-Esteves (2008), uma das características de toda a investigação é a interpretação dos dados.

As primeiras interpretações permitem, por exemplo, verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados ou, ainda, se estão a ser corretamente utilizados. Permitem verificar, também, se os dados recolhidos são suficientes, ou se há necessidade de continuar a fazer observações focadas no mesmo tema. Alguns autores consideram que a interpretação é uma tarefa artesanal que requer pausa, criatividade e reflexão, sendo, por isso, necessário o recurso a reajustes periódicos. (Máximo-Esteves, 2008, p.103)

Deste modo, o ato de interpretar dados é um processo complexo e multifracionado, no qual o investigador tem o objetivo de “identificar as informações e significados pertinentes” (Máximo-Estesves, 2008, p.103) para a problemática da sua investigação.

Nesta perspetiva, segue-se a análise dos dados recolhidos através dos instrumentos anteriormente mencionados.

Entrevistas – Amostra de crianças e Educadora Cooperante

- Análise à entrevista às crianças

Tabela 4 - Entrevista realizada às crianças

Pergunta	Resposta	Categoria
<p>Onde mais gostam de brincar na sala? Porquê?</p>	<p>Maria Inês (5;6): Na casinha grande e nos cadernos. Na casinha gosto de lavar a loiça, fazer comida, passear os bebés e nos cadernos gosto de fazer desenhos e letras.</p> <p>Manuel R. (4;4): Gosto de brincar nos carros, na casinha grande e nos jogos porque é lá que brincam os meus amigos.</p> <p>Carolina (4;5): No quintal, nas construções, a casinha grande, os jogos, os livros e também ver filmes. Porque gosto de brincar com os meus amigos aqui, dá para fazer muitas coisas.</p>	<p>Espaço e Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área da Casa; • Área da Leitura e Escrita; • Área da Expressão Plástica; • Área das Construções; • Área dos Brinquedos; • Quintal.
<p>Se pudessem o que mudavam na sala?</p>	<p>Maria Inês (5;6): Aqui púnhamos (apontando para a área das ciências) as casinhas das bonecas e tirávamos as ciências, porque há meninos que não chegam lá e assim não precisávamos de ajuda. Os blocos e os tubos, tirava da sala porque dão muita confusão.</p> <p>Manuel R. (4;4): Eu punha muitas almofadas diferentes para quando estamos cansados e para ver filmes.</p> <p>Carolina (4;5): Ficava tudo igual, porque eu gosto da nossa sala assim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retirar a Área das Ciências; • Colocar a casinha das bonecas ao alcance das crianças; • Retirar os blocos e os tubos; • Colocar almofadas;
	<p>Maria Inês (5;6): Não existe, mas quando quero estar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Área da Leitura e escrita;

Quando querem estar sozinhos existe algum sítio para onde possam ir?	sozinha vou para os cadernos (Área da Leitura e Escrita). Manuel R. (4;4): Eu não gosto de estar sozinho, gosto de estar com os amigos. Carolina (4;5): Não há.	<ul style="list-style-type: none">• Não há um sítio.
E no quintal, gostam de brincar lá? Se pudessem o que mudavam?	Maria Inês (5;6): Gosto muito de brincar no quintal. Gosto de baloiçar e pular Rute. Sabes que gostava de ter um escorrega e um baloiço, mas eu depois mostro-te onde os punha Manuel R. (4;4): Sim e queria ter lá muitas bolas “Chititonas” (saltitonas), para correr atrás delas. Carolina (4;5): Gosto muito. Punha muitos brinquedos e podíamos levar alguns da sala.	<ul style="list-style-type: none">• Gostam de brincar no quintal;• Colocar um baloiço e escorrega;• Trazer brinquedos da sala.

Tendo em conta a entrevista acima apresentada, foi possível analisar e compreender que consegui dar resposta ao objetivo que tinha delineado, sendo ele, conhecer o ponto de vistas das crianças sobre espaços, materiais e rotinas de modo a compreender o que pensam e envolvê-las no enriquecimento dos espaços e na introdução de novos materiais, e através de atividades e projetos com significado social.

Através desta entrevista foi possível verificar quais as áreas mais utilizadas pelas crianças e os porquês, o que alterariam na sala, que quando querem estar sós utilizam áreas mais calmas, como é o caso da Área da Leitura e da Escrita, porque caso contrário não têm nenhum local para usufruírem de um momento individualizado.

Ao efetuar a entrevista e analisar as respostas das crianças pude compreender as áreas de maior interesse e que, para a M.I, a Área das Ciências não tinha qualquer utilidade, bem como a necessidade de se colocar a casinha das bonecas ao alcance das crianças. No entanto, a entrevista fez-me pensar: “Será que é apenas a M.I que não tem interesse na Área das Ciências? Serão as áreas que as três crianças mencionaram do gosto de todas as outras crianças do grupo? ”. Ao pensar nesta duas questões, lembrei que no

plano do dia, onde as crianças planeiam as suas brincadeiras, poderia encontrar dados que me dessem um fio condutor para responder a estas questões e assim puder intervir para modificar estas ideias.

Tal como refere Cardona (1999), é fundamental que o educador se questione e reflita sobre o que ouve e observa. Neste sentido, para que atribua sentido à sua ação, deve valorizar todas as crianças, recolhendo informações sobre o que as mesmas acham e necessitam (Silva et al., 2016). “Para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida” (p. 13) por parte do educador para que neste processo o planeamento seja sustentado, tendo por base a análise e reflexão (Silva et al., 2016).

- Análise à entrevista da educadora de jardim de infância

Tabela 5- Entrevista realizada à educadora

Pergunta	Resposta	Categoria
<p>Considera que os espaços e materiais existentes são adequados ao desenvolvimento das crianças?</p>	<p>Em termos de dimensões do espaço-sala, considero que não é adequado, pois não permite que as áreas sejam amplas. No entanto, tendo em conta esta limitação estrutural, considero que as áreas definidas e os materiais nelas existentes são adequados ao desenvolvimento das crianças</p>	<p>Espaço e Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limitação estrutural do espaço; • Adequação dos materiais
	<p>As melhorias que introduziria, estão diretamente relacionadas com os interesses e necessidades identificadas através da constante observação/avaliação. Neste momento penso que não faria nenhuma melhoria de fundo. Contudo, tenho observado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de caixas de cartão para a área das construções; • Reavaliação dos livros existentes na biblioteca da área da leitura e escrita;

<p>O que gostaria de melhorar relativamente ao espaço e materiais?</p>	<p>que muitas crianças gostam de fazer torres com grandes e pesados blocos que existem na área das construções, o que constitui alguma perigosidade. Assim, penso introduzir caixas de cartão do mesmo tamanho para que essas torres possam ser construídas sem perigo de magoar ninguém.</p> <p>Continuo a achar que existem na biblioteca livros que não têm a qualidade desejada. Também irei fazer uma reavaliação das obras existentes nessa área e fazer uma seleção.</p> <p>Outra dificuldade que sinto está na divulgação das produções das crianças. Irei fazer um móbil para colocar no centro da sala para exposição das produções das crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar móbil para expor produções das crianças.
<p>Como é assegurada a participação dos familiares relativamente ao espaço, materiais e rotinas?</p>	<p>Sempre que necessário, as famílias colaboram trazendo materiais para a sala. Noutros casos isso parte da iniciativa de alguns deles. Por exemplo, trazem livros ou cds de que os filhos gostam, ou um material que consideram ter potencial para ser utilizado em contexto de sala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboram trazendo materiais para a sala que consideram ter potencial; • Trazem livros e CD's do agrado dos filhos.
<p>Rotinas Pedagógicas</p>		
	<p>A organização dos espaços e das rotinas e de todo o ambiente educativo, deve sempre partir de um processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento das crianças do grupo através de projetos;

<p>Que estratégias utiliza para a organização do espaço e rotinas?</p>	<p>de observação/avaliação do contexto. O envolvimento do grupo também é essencial. O trabalho por projetos é um dos exemplos em como é possível envolver o grupo na organização dos espaços e materiais.</p> <p>Outro aspeto relevante e que tenho em conta na organização do ambiente educativo é a referência ao Modelo High-scope. Quando penso no espaço questiono-me sempre se é promotor da aprendizagem pela ação. Em relação às rotinas questiono-me sempre se promove a autonomia e a valorização da criança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Referência da Abordagem High Scope; • Espaço promotor de aprendizagem pela ação; • Rotinas promotoras da autonomia e valorização da criança.
<p>Existe a preocupação de intencionalizar as rotinas pedagógicas? Porquê? Exemplifique</p>	<p>Claro que sim. As rotinas fazem parte do dia-a-dia do grupo. As rotinas dão segurança a cada criança e permitem uma vivência de grupo mais real. Ou seja, as rotinas permitem à criança situar-se em determinado dia da semana (rotina semanal) ou em determinado momento do dia (rotina diária). É a rotina que permite antever o que vai acontecer e perceber porque as coisas acontecem de uma determinada forma (grande grupo, pequeno, grupo, trabalho autónomo). Um bom exemplo disso é o tempo de planear-fazer-rever, em que a criança antecipa, faz e avalia num</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dão segurança a cada criança e permitem uma vivência em grupo; • Permite antever o que vai acontecer e perceber o porquê de as coisas ocorrerem de dada forma; • Momentos promotores de aprendizagens múltiplas.

ciclo que se repete diariamente ao longo de toda a semana. O mapa de tarefas também é um exemplo de como as rotinas devem ser intencionalizadas e terem um sentido pedagógico. Cabe ao educador conseguir que esses momentos sejam uma simples execução rotineira, para que sejam momentos promotores de aprendizagens múltiplas.

Primeiramente, ao analisar a entrevista efetuada à educadora, pude dar resposta ao objetivo colocado, sendo ele, “Identificar os critérios utilizados pela educadora para a organização do espaço, materiais e rotina de modo a compreender a sua intencionalidade educativa nestes aspetos”, uma vez que a educadora foi bastante clara nas suas respostas, o que permitiu que facilmente identificasse os seus critérios de organização do espaço e do tempo.

No que respeita a categoria dos Espaços e Materiais, no entender da educadora o espaço de sala não é o mais adequado, dada a limitação estrutural da sala, pelo que considera que tanto as áreas como os materiais estão adequados ao desenvolvimento das crianças. Para a melhoria do mesmo, a educadora mencionou três aspetos, que foram a introdução de caixas de cartão para a área das construções, dada a relevância que essa área tem para as crianças, a reavaliação dos livros existentes na biblioteca presente na Área da Leitura e Escrita e a construção de um móbil para expor as produções efetuadas pelas crianças. Ainda relativamente à organização do espaço e dos materiais, a educadora realça o facto de ter em conta o envolvimento das crianças através do trabalho de projeto e a referência da Abordagem High-Scope, que indica que o espaço deve ser promotor da aprendizagem pela ação, promovendo a autonomia das crianças, valorizando-as.

No que diz respeito às rotinas pedagógicas, pude compreender que a educadora dá grande destaque à autonomia da crianças e como tal, evidencia que a mesma deve ser planeada, no sentido de dar segurança a cada criança, permitindo antever o que irá suceder

e compreender o porquê dos acontecimentos ocorrerem de dada forma, possibilitando uma vivência em grupo.

Em suma, através desta entrevista consegui compreender que futuramente devo intervir no espaço tendo sempre em conta o processo de desenvolvimento de cada criança, acompanhando os interesses e necessidades da mesma. Como tal, torna-se importante promover momentos de exploração de materiais, criando gosto por todas as áreas existentes na sala e para tal o adulto tem um papel fundamental que é acompanhar as crianças nas suas brincadeiras. Um dos aspetos que me foram mais transmitidos pela educadora foi mostrar-me que o mais importante é seguir as necessidades e interesses das crianças, bem como criar-lhes desafios. Deste modo, Forneiro (1998), vem afirmar que para que exista uma adequada organização do espaço de sala e um ambiente de aprendizagem é essencial que o educador pratique um papel ativo na organização e concretização das intenções educativas. É nesta perspetiva que a autora indica que, para tal, é fundamental respeitar a diversidade, criando espaços variados e desafiadores que correspondam às necessidades apresentadas pelas crianças (Forneiro, 1998).

Desta forma, considero que a entrevista foi bastante importante para poder iniciar o meu projeto de investigação-intervenção, pois através desta conversa com a educadora pude compreender melhor qual seria o melhor caminho a seguir, dando continuidade ao mesmo através das variadas oportunidades que tive de observação, desenvolvendo a consciência do que as crianças nos mostram e que necessitam.

PIP – Protocolo do Perfil de Implementação do Programa

Como já referi anteriormente, através da implementação do Protocolo do Perfil de Implementação do Programa pude verificar como se encontrava o espaço da sala, as rotinas pedagógicas das crianças, bem como compreender como eram as interações existentes entre os adultos e as crianças, pelo que no fim do meu período de estágio efetuei uma reavaliação, onde foi possível compreender de que forma a escala contribuiu para uma melhor organização do espaço, valorizando a autonomia das crianças.

Desta forma, no dia 19 de Outubro de 2017, analisei o ambiente físico, as rotinas diárias e as interações adulto-criança da sala 1 de Jardim de infância através do Perfil de

Implementação do Programa (PIP), uma vez que a educadora segue a abordagem High Scope. Relativamente à análise do **ambiente físico**, no primeiro parâmetro “A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica”, foi avaliado com o nível 5 pois o espaço de sala apresenta-se demarcado com o mobiliário, definindo assim as áreas da sala, contudo, não apresenta etiquetagem do número de crianças por área o que por vezes faz falta, pois existem áreas que são escolhidas por muitas crianças não existindo espaço para que todas brinquem ao mesmo tempo. O segundo parâmetro “Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala”, encontra-se relacionado com o que mencionei anteriormente, uma vez que o espaço está adequado para que as crianças trabalhem em conjunto, no entanto, devido às dimensões da sala, nem sempre é possível que todas as crianças se encontrem a trabalhar no mesmo espaço ao mesmo tempo, sendo assim avaliado com o nível 4. No que respeita o parâmetro 3 “A sala é segura e bem conservada”, foi cotado com o nível 5, uma vez que tanto os brinquedos como os materiais se encontram em boas condições. O parâmetro 4 “Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados”, foi avaliado com o nível 2, pois os materiais estão agrupados em função do tipo de área, no entanto, não existia etiquetagem em todos os materiais porque é uma sala nova para o grupo e a etiquetagem existente pertencia ao grupo do ano anterior. Relativamente ao parâmetro 5 “Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo”, foi avaliado com nível 5 pelo facto de todas as áreas da sala, sem exceção, conterem materiais suficientes. Também cotado com o nível 5 foi o parâmetro 6 “Há objetos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala”, uma vez que existe uma grande variedade de materiais que proporcionam diversas atividades, desde roupas na área da casa, materiais de construção e ferramentas na área das construções e ciências, bem como tampas, embalagens de iogurte, rolhas, canetas, tintas, entre outros. No parâmetro 7 “Os materiais estão ao alcance das crianças”, foi avaliado com o nível 3, pois nem todos os materiais se encontram ao alcance das crianças em momento de rotina diária, mais concretamente as casinhas das bonecas presentes na sala e as escovas de dentes e respetivos copos no wc. Avaliado também com o nível 3, encontra-se o parâmetro 8 “Existem

materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos” porque em sala não existe equipamento para encorajar os músculos, contudo se incluirmos ao espaço de sala o ginásio comum da instituição, o mesmo possui uma quantidade moderada de equipamentos, entre eles, cubos de esponja, cordas, arcos, bolas, barras, entre outros. O parâmetro 9 “A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências”, foi avaliado com o nível 3, no sentido em que embora existam materiais que refletem essas diferenças, tais como, livros, roupas e bebés de diferentes etnias, os mesmos não são suficientes para refletir tais diferenças. Para finalizar, o parâmetro 10 “A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento sócio emocional”, foi cotado com o nível 5 pois os materiais são utilizados de forma a possibilitar oportunidades em todas as áreas.

No que diz respeito às **Rotinas Diárias**, o parâmetro 11 “Os adultos implementam uma rotina diária consistente”, encontra-se no nível 5, uma vez que a rotina é organizada de acordo com a abordagem, existente o planear-fazer-rever, o tempo de recreio, o almoço, a higiene e a sesta, bem como o tempo de grande grupo e de pequenos grupos durante a tarde, o que indica que a rotina é consistente pois as crianças já sabem verbalizar o que acontece a seguir. No parâmetro 12 “A rotina diária inclui tempo para planear, trabalhar e relembrar”, também foi avaliado com o nível 5 pois toda a manhã é gerida para que exista tempo suficiente para as três atividades. O parâmetro 13 “os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos”, foi avaliado com o nível 4, porque embora as crianças tenham diversas opções de planeamento e os adultos da sala as ajudem a iniciar e a fazer os seus planos, apenas utilizam cerca de duas a três estratégias, ou seja, não existe uma variedade de estratégias neste momento. O mesmo já não ocorre no parâmetro 14 “Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças”, sendo avaliado com o nível 5, pois os adultos da sala no momento de rever propõem às crianças que falem e mostrem o que efetuaram durante o período de fazer, partilhando-o com os restantes

membros do grupo. Relativamente ao parâmetro 15 “A rotina diária proporciona um equilíbrio em atividades de grande e pequeno grupo”, encontra-se no nível 5, pois as tardes são sempre planeadas para que as crianças usufruam de atividades de pequeno e grande grupo, sendo que durante a manhã, em momento de fazer também existem vezes em que as crianças se agrupam efetuando brincadeiras. Para finalizar, o parâmetro 16 “Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias”, foi cotado com o nível 5, porque ao verificar os níveis apercebi-me que as crianças têm liberdade em utilizar os materiais como pretenderem, partilhando as suas ideias com os colegas e adultos de sala.

A **Interação Adulto-Criança**, relativamente ao parâmetro 17 “Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandirem-se na sua comunicação com as crianças”, foi avaliado com o nível 5, uma vez que os adultos utilizam diversas estratégias para comunicarem com as crianças, envolvendo questões de resposta livre, não existindo perguntas que se tornem rotineiras. No que respeita o parâmetro 18 “Os adultos participam ativamente no jogo das crianças”, este foi cotado com o nível 3, pois os adultos falam sobre o jogo das crianças e participam no mesmo, contudo nem sempre são participantes mútuos. O parâmetro 19 “Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças”, foi avaliado com o nível 5 porque os adultos esforçam-se para manter uma conversa com as crianças, ouvindo e respondendo às mesmas ao mesmo nível dos olhos das crianças. Relativamente ao parâmetro 20 “Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita”, este foi cotado com o nível 2, pois apenas são registadas as palavras das crianças e não existe o hábito de se aproveitar as rimas das mesmas. O parâmetro 21 “As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente”, foi cotado com o nível 4, uma vez que os adultos encorajam as crianças a resolverem as situações por iniciativa própria, contudo existem momentos em que intervêm precocemente. No que toca ao parâmetro 22 “Os adultos encorajam a interação e cooperação entre as crianças”, este foi avaliado com o nível 5, pois os adultos da sala encorajam as crianças a pensar como podem colaborar nos projetos e passam os

comentários de crianças para crianças. O parâmetro 23 “Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirecionar comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas”, foi avaliado com o nível 5, pois as expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento e como tal, os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para os seus comportamentos, explicando o porquê da imposição de limites. Para finalizar o parâmetro 24 “Os adultos mantêm uma perceção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças”, foi cotado com o nível 5, pois estes observam o que está a decorrer nas diversas áreas da sala, estando as brincadeiras a decorrer relacionadas com aprendizagens a desenvolver.

No dia 19 de dezembro de 2017, reanalisei o ambiente físico, as rotinas diárias e as interações adulto-criança da sala 1 de Jardim de infância através do Perfil de Implementação do Programa (PIP), uma vez que foram efetuadas alterações no decorrer do meu estágio, com o intuito de melhorar estes três aspetos. Como tal, irei apenas indicar os parâmetros que ainda se encontravam num nível de melhoramento. Neste contexto, relativamente ao **Ambiente Físico**, mais concretamente ao parâmetro 4 “Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados”, foi reavaliado com o nível 4, uma vez que já contém as etiquetas em todos os materiais da sala, contudo as etiquetas são iguais para todos os locais, ou seja, contêm todas a imagem real do objeto e a descrição por escrito, não existindo variedade nas etiquetas. O parâmetro 7 “Os materiais estão ao alcance das crianças”, foi reavaliado ficando cotado com o nível 4, uma vez que as casinhas das bonecas foram alteradas do cimo de um armário do qual as crianças não tinham alcance para um armário mais baixo, bem como no WC os copos com as respetivas escovas foram colocados mais baixos para que as crianças usufruam de uma maior autonomia ao guardar estes objetos após a escovagem dos dentes. No parâmetro 9 “A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências”, o mesmo foi reavaliado com o nível 4, uma vez que através da construção da árvore de natal foi possível acrescentar fotografias dos seus familiares e de experiências vivenciadas pelos mesmos.

No que respeita as **Interações Adulto-Criança**, no parâmetro 18 “Os adultos participam ativamente no jogo das crianças”, o mesmo foi reavaliado com o nível 5, pois os adultos da sala, para além de brincarem e conversarem regularmente com as crianças, já se tornaram em participantes ativos e recíprocos no jogo das mesmas. O parâmetro 20 “Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita”, foi reavaliado para o nível 3, uma vez que enquanto adulto de sala e restante equipa, registamos diariamente o que as crianças pretendem efetuar durante a sua manhã, fazemos listas de ingredientes, brincamos com as palavras em tom de rimas e lemos diariamente para as crianças, seja os próprios planeamentos, etiquetas ou até histórias. Contudo, não fazemos nem canções nem rimas de acordo com as ideias das mesmas. Seguidamente, o parâmetro 21 “As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente”, o mesmo foi reavaliado com o nível 5, pois todos os adultos da sala encorajam as crianças a obter o que pretendem por iniciativa própria, ou seja, autonomamente, mas que demore mais tempo.

2.5 Síntese reflexiva

A investigação que efetuei relativamente à organização do espaço e do tempo como promotor da autonomia da criança, teve por base a metodologia de investigação-ação, dado que observei e refleti sobre a problemática que pus em causa, atribuindo sentido às experiências e vivências de cada criança, possibilitando uma atitude de aprendizagem autónoma.

No decorrer da investigação, tanto em creche como em jardim de infância, envolvi-me num processo de reflexão sistemático sobre a minha prática e como a mesma poderia contribuir para o processo de construção da autonomia de cada criança através da organização do espaço e do tempo. Como tal, tentei encontrar estratégias que fossem de encontro aos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças, valorizando assim a sua autonomia. Nesta perspetiva, as estratégias que utilizei em creche visaram criar uma mudança no espaço de sala, acrescentando uma nova área, onde o planeamento foi de encontro com os interesses que as crianças revelavam através de diálogo ou da minha observação. Desta forma, ao verificar as brincadeiras e as aprendizagens estabelecidas nesta nova área, foi possível verificar alterações nos seus interesses e na necessidade

constante que tive em tornar aquele espaço cada vez mais desafiador, acrescentando mais materiais e novas possibilidades de os explorarem. Esta alteração só foi possível e só obtive sucesso pois existiu a importância de escutar as crianças e de as observar.

No entanto, a autonomia por parte das crianças em creche teve grande enfoque nos diversos momentos que constituem a rotina diária do grupo. Com isto, não quero dizer que o grupo não era autónomo, até pelo contrário, apenas dei continuidade e investi mais no meu planeamento relativamente a este aspeto. Neste sentido, através da reflexão que efetuava e que me permitia um melhoramento no meu planeamento, as crianças começaram a tomar-me como um modelo, colaborando comigo nas tarefas diárias e, posteriormente, por serem um grupo heterogéneo, as crianças mais velhas já apoiavam as crianças mais novas no seu processo de construção da autonomia. Tal foi verificável em diversas situações, tais como, a colocarem a pasta na escova de dentes, a ajudarem a descalçar e a calçar os sapatos, a apoiar na utilização dos talheres às refeições, entre outros.

Relativamente a jardim de infância, as entrevistas efetuadas às crianças permitiram-me ficar mais atenta às rotinas do grupo e o modo como cada criança vivencia o espaço. Deste modo, juntamente com o grupo de crianças, consegui compreender os seus pontos de vista em relação aos espaços e materiais, bem como das rotinas, envolvendo-as no seu enriquecimento, através da introdução de novos materiais e reorganização de áreas. Contudo, considero que o que teve maior impacto foi o facto de terem sido confrontadas com as suas escolhas através dos gráficos, o que fez com que pensassem no seu planeamento e nas diversas escolhas que podem efetuar nas diferentes áreas da sala. Considero, assim, que esta ação teve grande impacto no grupo de crianças e em mim, que também me orientou no sentido de planificar brincadeiras que podem ser efetuadas em áreas que anteriormente as crianças nem as colocavam como opção.

Neste contexto, considero que a minha investigação-ação conteve um impacto perante a problemática que aponte, dado que através da organização dos espaços e materiais e a organização da rotina e do reconhecimento dos mesmos por parte das crianças e educadoras, a vida das crianças na sala tornou-se promotora da sua autonomia.

3. A Intencionalização da Ação nos Contextos

De acordo com Silva et al. (2016), o conhecimento vai sendo elaborado através da observação, registo, documentação, planeamento e avaliação, envolvendo um processo de análise conjunta e com a participação das crianças, famílias, entre outros. Desta forma, cabe ao educador encontrar estratégias de forma a promover o envolvimento e facilitar a articulação entre os variados contextos de vida das crianças.

Neste contexto, a intencionalidade permite atribuir um sentido ou significado à ação, pelo que planear e avaliar tendo em conta o que o educador observa e regista sobre cada criança e as suas interações em grupo, possibilita criar um ambiente estimulante, rico em aprendizagens significativas e desafiadoras para as crianças (Silva, 2016).

Assim, o planeamento do espaço e do tempo também deve gerar uma atitude por parte do educador, onde verifica se o modo como os mesmos se encontram organizados estão a exercer um comportamento positivo sobre as crianças e as suas aprendizagens (Barbosa & Horn, 2001). Zabalza (2001) vai de encontro aos outros mencionando que para que se projete um ambiente de aprendizagem estimulador, torna-se necessário que o educador:

(...) seja um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas que o impulsionam e (...) ter a disposição de fazer todas as transformações que forem necessárias. (Zabalza, 2001, p.267)

Segundo Pablo & Trueda (1994 citados por Barbosa & Horn, 2001), o educador deve abordar esta tarefa profissionalmente, estabelecendo critérios para orientarem a análise e avaliação para um futuro planeamento, uma vez que a organização do espaço e materiais e rotina diária deve ficar distante da improvisação, sem reflexão e fundamentos.

Nesta perspetiva, a observação, análise e avaliação servem para aperfeiçoar as intenções educacionais do educador, reavaliando as mesmas sempre que necessário (Barbosa & Horn, 2001), no sentido de compreender a criança no seu contexto,

observando-a e situando-a no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

3.1 A Intervenção em Creche

3.1.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde efetuei a Prática de Ensino Supervisionada em Creche situa-se no centro da cidade de Évora, abrangendo a população das zonas periféricas da cidade, e acolhe crianças carenciadas a nível económico, familiar e social. Uma vez que se situa no centro da cidade, permite às educadoras proporcionarem vivências diversificadas no quotidiano das crianças, pois facilita as saídas ao exterior, fazendo com que as crianças interajam com a comunidade e aprendam com as mesmas.

A instituição é considerada uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que abarca as valências de Creche (incluindo berçário) e Jardim-de-Infância. Neste sentido, a valência de Creche comporta um total de 52 crianças e a valência de jardim-de-infância acolhe um total de 68 crianças, existindo um total de vinte e quatro trabalhadores que desenvolvem a sua atividade profissional, entre eles: seis educadores/as e nove auxiliares de ação educativa. É de evidenciar que as salas são compostas por grupos heterogéneos de crianças relativamente às idades.

De acordo com as pesquisas que efetuei e em conversa com a Educadora Susana Maltês, verifiquei que a instituição foi criada em Outubro de 1975, na cidade de Évora, por um grupo de mulheres organizadas em torno de um conjunto de ideias a colocar em prática com uma meta a seguir, pertencentes ao Movimento Democrático das Mulheres.

A instituição segue linhas orientadoras do Ministério da Educação que são caracterizadas por promover a autonomia e a responsabilidade da criança. Como tal, a programação das atividades são construídas e discutidas em conjunto com o grupo de crianças, sendo valorizadas as opiniões de cada um (Projeto Educativo “Sustentabilidade”, 2016/2017).

3.1.2 O espaço institucional

Relativamente ao espaço institucional, encontramos o colégio dividido por dois andares e edifícios. No primeiro edifício, no primeiro andar está presente a secretaria do colégio, duas salas de berçário, duas salas de creche, um refeitório e sanitários. No rés-

de-chão deste edifício, existe uma sala de jardim-de-infância, a cozinha, a lavandaria e o salão polivalente, onde são efetuados os momentos de acolhimento e refeições do jardim-de-infância, as sessões de educação física dinamizadas pelas educadoras e a atividades extracurricular de ginástica pelo professor Hugo. No segundo edifício é possível encontrar uma sala de creche com refeitório, uma sala de jardim-de-infância e uma casa de banho no rés-de-chão, existindo num primeiro andar outra das salas de jardim-de-infância e uma casa de banho.

Todo o colégio contém espaço exterior em seu redor, existindo assim três pátios, um logo à entrada do colégio, outro junto de uma das salas de jardim-de-infância e do salão polivalente e outro junto do segundo edifício. O pátio de entrada contém uma cozinha de lama com objetos e materiais de uma cozinha real, entre eles, um frigorífico, bancadas, lavatórios, utensílios de cozinhas, entre outros, bem como três canteiros onde está presente a horta das salas de jardim de infância. Contudo, durante o meu período de estágio, pude intervir neste espaço comum da instituição, onde as crianças participaram não só na horta da instituição semeando algumas sementes que anteriormente comprámos, como também recolherem folhas e pedras existentes nos canteiros. Tais momentos são descritos na seguinte nota de campo:

Nota de Campo – Apanhar pedras e folhas

Após semearmos as sementes e a educadora apoiar na transplantação dos legumes, fomos apanhar pedras e folhas, colocando-as dentro de um balde. A A.L (2:7) andava pelo pátio a observar as folhas, apanhando-as e mostrando-mas. O D. (1:10) encontrava-se no meio da horta em busca de pedras grandes para levarmos para brincarmos na área das experiências presente na varanda.

(Nota de Campo do dia 30-03-2017)



Fotografia 1 - Recolher de folhas e pedras existentes nos canteiros do colégio

Pelo que pude observar durante o meu período de estágio, as crianças da sala de jardim-de-infância vão diariamente à horta cuidar da mesma, e através da planificação deste momento, também o grupo de crianças onde estagiei começaram a fazer parte desta tarefa, onde assumiram a responsabilidade de cuidar da horta, regando-a e colhendo as ervas daninhas, limpando o terreno. Perante esta atividade foi-lhes transmitido a importância de preservar o ambiente e que ao tratarem da horta conseguiram utilizar os produtos que a mesma lhes fornecer para as suas refeições diárias, substituindo certos alimentos de compra. Deste modo, “Através de uma abordagem às questões ambientais, as crianças discutem e realizam pequenas investigações, o que lhes permitirá adquirir conhecimentos e competências que podem utilizar ao longo da sua vida, agindo localmente sobre a preservação do meio ambiente” (Projeto Educativo “Sustentabilidade”, 2016/2017, s/p).

O pátio existente junto a uma das salas de jardim-de-infância e do salão polivalente é intitulado de “pátio das galinhas”, existindo uma horta suspensa na árvore e nas paredes do pátio, bem como uma casa de banho para as crianças que frequentam o pátio e para as crianças da sala de jardim-de-infância do educador Paulo Lima. Junto ao

outro edifício encontramos outro pátio com tem diversos triciclos e duas casas de plástico adequado ao tamanho das crianças. Desta forma, posso referir que todo o espaço exterior é visto como um espaço comum do colégio, o que possibilita a interação entre as crianças de diversas idades, facilitando a construção de novas aprendizagens de forma autónoma entre as crianças.

No entanto, as aprendizagens das crianças não se limitam a estes espaços. Sendo o colégio situado no centro da cidade de Évora, são diversos os locais onde as crianças podem brincar e interagir com a comunidade, adquirindo novos conhecimentos. De acordo com Silva et al. (2016), a participação da comunidade no processo educativo das crianças é muito importante, uma vez que se torna num contributo para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. Deste modo, a localização do colégio torna-se numa mais-valia para as crianças, uma vez que possibilita que saiam com regularidade. Gostaria de salientar que as famílias têm um papel bastante ativo nas saídas efetuadas, uma vez que para que o grupo saía por completo é necessária apoio, essencialmente em creche, pelo que os familiares se disponibilizam a acompanhar e a participar nestes momentos.

3.1.3 Conceção da Ação Educativa

3.1.3.1 Caracterização do grupo

O grupo da sala de Creche 1 era formado por 16 crianças, 10 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, sendo um grupo heterogéneo entre as faixas etárias de 18 a 36 meses. Segundo Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), a heterogeneidade enriquece o processo educativo das crianças, onde se valoriza a diversidade como enriquecedor da cultura da sala e promotora da inclusão. Neste sentido, “As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos.” (p. 22), sendo que desta forma irão alargar os seus interesses e necessidades de forma progressiva.

Tendo em conta o meu período de estágio pude compreender que a grande maioria do grupo demonstrava interesse em certos espaços da sala, entre eles, o ateliê de atividades plásticas, essencialmente nos momentos de pintura e brincadeira com

plasticina/massa de modelar, bem como na área das experiências, em que prevaleciam sempre as brincadeiras com a areia e esferovite. Contudo, quando as crianças sentem necessidade de usufruir de um tempo individualizado optam pela área de descanso, que contém a biblioteca, e pela área dos jogos. No entanto, apesar das crianças manterem interesse por explorar as áreas da sala, a partir das entrevistas que efetuei apercebi-me que faltava um espaço onde as crianças pudessem alargar as suas aprendizagens e explorações, sendo sugerido pela educadora na sua entrevista a criação de uma área das experiências.

Através das minhas observações diárias e dos diálogos informais estabelecidos com certas crianças e em grande grupo, pude verificar que este era um grupo bastante interessado e curioso relativamente a novos materiais que surgiam, tanto por descobertas deles como trazidos por mim em função das necessidades identificadas na análise dos dados recolhidos. Como tal, foi essencial que no meu percurso de estágio trouxesse novos materiais associados a vivências das crianças, como foi o caso da areia que trouxe da praia para colocarmos na área das experiências ou dos chapéus para a área da dramatização, de forma a criar nas crianças a curiosidade em explorar esses materiais não deixando que aquele espaço perdesse o interesse para as mesmas. Durante as minhas intervenções foi possível observar alguns momentos que demonstraram isso mesmo, fazendo-me ver que o espaço exterior anexo à sala, onde em conjunto com as crianças construímos a área das experiências, era promotor da autonomia e de múltiplas aprendizagens informais, bem como um espaço onde as crianças se podiam sujar, o que muitas das vezes são privadas de tal devido às condicionantes do espaço interior. Seguem-se algumas notas de campo que ilustram momentos de descoberta por parte das crianças e das brincadeiras autónomas existentes com a areia:

Nota de Campo – Descoberta de um inseto na varanda

Depois do lanche, enquanto as crianças presentes brincavam na varanda, a educadora encontrou um inseto no chão, colocando-o numa caixa. Deste modo, chamou as crianças para o verem referindo que era um escaravelho. O Mig. (1:11) pegou de imediato na caixa e as restantes crianças colocaram-se em seu redor a observarem o escaravelho. No decorrer deste momento, colocaram-no

no chão e o Migl (1:11) e o Santi, criança da sala da educadora Emília, pegaram no inseto e brincavam com o mesmo, fazendo-lhes festinhas, caminhando com o inseto pelo chão, colocando-o em cima de brinquedos, entre outras. Algumas das crianças presentes gritavam quando o mesmo se movimentava.

(Nota de campo de 04-04-2017)

Nota de Campo – Brincadeira com Areia

Encontrava-me com um pequeno grupo de crianças na área das experiências a brincar com a areia, onde as mesmas a exploravam utilizando diversos materiais, tais como, pás, funis, baldes e peneiras. Uma das crianças deslocou-se à estante e foi buscar pinhas, brincando com as mesmas junto da areia. No decorrer deste momento, propus à S. (1:11) que fosse até à casa de banho buscar um pouco de água para podermos brincar, indo a mesma acompanhada da auxiliar. Quando voltou para junto do pequeno grupo, juntou de imediato a água na areia.

L.: Suja (mostrando-me as suas mãos com areia)

Eu: É areia, não tem mal que depois vamos lava-las.

L: (mexeu novamente na areia) Suja.

Eu: Agora como a areia está molhada ficamos com mais areia na mão.

L: Simone... água.

Eu: Sim, foi a Simone que colocou água na areia para ela ficar molhada.

Posto isto, observei que estavam a encher o balde com a areia e a calcar com as mãos.

Eu: O que será que acontecesse se virarem o balde ao contrário?

G. S.: Eu não sei.

Eu: E queres ver?

Dian. e S.: Sim.

Desta forma, virei o balde ao contrário e começámos a dar umas pancadas no mesmo, onde de seguida propus ao G. S. que me ajudasse a retirar o balde.

G. S.: É um castelo. (desmanchando o mesmo com as suas mãos)

Neste sentido, todos começaram a fazer vários castelos, onde o D. foi buscar um copo e quando o retirou, mencionou “É pequenino”.

(Nota de campo de 10-04-2017)

Deste modo, considero que este foi um dos meus grandes enfoques no que respeita ao espaço de sala, em que as aprendizagens efetuadas pelas crianças no exterior potenciaram aprendizagens globais, onde são incluídas a atenção da criança pelo que observa, a contemplação perante o que tem a seu dispor, as sensações vividas, entre outros.

No que diz respeito às experiências e competências nas diferentes áreas curriculares, das 16 crianças que formavam o grupo, apenas duas delas começaram a fazer parte do grupo este ano letivo, sendo que uma delas nunca tinha frequentado uma instituição educativa. Dado este aspeto, a criança ainda não tinha conhecimento da rotina pedagógica, pelo que foi algo que tive em consideração intencionalizar para que entra-se num processo de construção da sua autonomia. Retirando a outra criança que também entrou nesse ano e que teve uma adaptação muito breve, pois já tinha estado em contexto de sala com outras crianças, as restantes 14 crianças já estavam habituadas ao método educativo da educadora, existindo uma grande participação por parte das mesmas em tempos de planeamento e comunicação, como é perceptível nas seguintes notas de campo:

Nota de Campo – Tempo de Planeamento

Seguidamente, perguntou quem queria partilhar o que fez no fim-de-semana, onde a L. (2:8) referiu o que tinha feito um bolo para o avô que estava doente no hospital. Neste sentido, a educadora sugeriu se a mesma queria desenhar o bolo e registar por escrito, pelo que a L (2:8) disse que sim. Posto isto, a educadora Susana questionou as crianças presentes se queriam terminar de pintar uma caixa que já tinham iniciado, em que a L (2:8) e a S (1:9) se voluntariaram e perguntou às restantes o que pretendiam fazer, sendo que algumas escolheram fazer desenhos e outras brincarem nas áreas.

(Nota de campo de 13-02-2017)

Nota de Campo – Tempo de Comunicação

Neste momento, encontrávamo-nos todos reunidos em grande grupo a conversar a cerca do que tinham efetuado durante a manhã. Posto isto, o G S. (3:3)

menciona:

Gabriel S.: Olha, olha Rute.

Eu: O que foi?

Gl S.: Tem um dói dói. (apontando para o braço da Ana Luísa)

Eu: Fizeste uma ferida A. L.?

A.L.: Fiz.

Eu: Queres contar-nos como a fizeste?

A.L.: Caí na escada de casa.

No decorrer deste momento, as crianças encontravam-se atentas a escutar a A.

L.(2:6) e quando a mesma terminou de falar, certas crianças começaram à procura de marcas de feridas que tinham nos seus braços, mostrando-as.

(Nota de campo de 18-04-2017)

Como já mencionei anteriormente, o grupo é heterogéneo pelo que se torna bastante visível a autonomia e a interajuda existente entre as crianças mais velhas para com as mais novas, como por exemplo, nos momentos de refeição em que as crianças mais velhas, que partilhavam mesa com as mais novas, as apoiavam a terminar a sopa quando estas necessitavam, fosse por iniciativa própria ou por proposta dos adultos em sala. Outro aspeto era o facto de certas crianças já utilizarem os talheres corretamente, o que permitiu que as crianças que ainda se encontravam numa fase de adaptação ao uso dos talheres as tomassem como exemplo, observando-as a utilizarem os talheres durante a sua refeição e imitando-as.

Ao longo do meu período de estágio foi possível compreender diversos aspetos associados à linguagem, à relação entre pares, às áreas de expressão e comunicação e ao conhecimento do mundo. Neste sentido, foi distinto o trabalho existente e muito bem concebido pela educadora relativamente à linguagem e comunicação das crianças, evidenciando-me desde que comecei a fazer parte da sala que é de extrema importância darmos voz às crianças que ainda não têm a linguagem verbal desenvolvida. Como tal, foram diversas as vezes que, em parceria com as famílias, propus que me fornecessem

fotografias de vivências do fim-de-semana das crianças, bem como das mesmas a utilizarem o bacio/sanita devido ao período de controlo dos esfíncteres a que certas crianças do grupo se encontravam a vivenciar, tornando-se a higiene uma das rotinas a que dei enfoque para que a autonomia fosse estimulada. No que toca à relação entre pares foi observável que as crianças ainda demonstravam dificuldade na partilha de objetos o que gera conflitos, pelo qual a educadora dava tempo para que as crianças tentassem resolver o conflito e caso achasse necessário intervinha, apoiando as crianças na resolução do mesmo, sendo que segui o seu exemplo. Dado que na sala existia um ambiente de livre expressão e comunicação, estes momentos eram partilhados em grande grupo nos tempos de comunicação. No que diz respeito, à área da expressão e comunicação era notável o interesse presente pelo domínio da Educação Artística, onde se destacavam as artes visuais e o jogo dramático. As crianças usufruíam de ambos de forma muito criativa, uma vez que tinham a seu dispor uma variedade de materiais que eram regularmente acrescentados ou substituídos captando sempre o interesse das mesmas e que também permitiam que fizessem as suas próprias escolhas, de forma a expressarem a sua imaginação e criatividade. O domínio da Educação Física também despertava entusiasmo por parte do grupo pois, quando efetuada no salão polivalente, permitia que as crianças pudessem correr num espaço mais amplo e efetuarem jogos e explorações de materiais que não existiam em sala. Contudo, muitas das vezes levei alguns dos materiais do salão para a sala de forma a dar continuidade ao interesse demonstrado pelas crianças. Para finalizar, as ciências experimentais era uma área em que existia uma particular excitação, daí a construção da área das experiências, pois quando se encontravam em contacto com a natureza ou com a comunidade as crianças demonstravam uma capacidade de observação e experimentação fantástica.

3.1.3.2 Fundamentos da ação educativa

Segundo Formosinho (2013), a ação educativa parte de uma prática pedagógica “fundamentada, situada e contextualizada, baseada no conhecimento explícito” (p. 15).

Neste sentido, torna-se numa prática apoiada em valores, princípios, modelos e que resulta da interação existente de rotinas e técnicas, bem como de sentimentos e emoções que circundam toda a ação humana. Deste modo, os modelos pedagógicos são

vistos como pedagogias explícitas e como tal, são caracterizados por coincidirem os fundamentos com a ação e a teoria com a prática. Os modelos pedagógicos presumem “uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo. Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional.”(p. 17).

Assim sendo, considero importante sintetizar em que consiste o modelo pedagógico utilizado pela educadora, uma vez que este é a base dos princípios pelo qual se rege e pelo qual também passei a adotar. Desta forma, o modelo de referência da educadora é o Movimento da Escola Moderna (MEM), que “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativo nas escolas” (Niza, 2013, p. 142). Neste sentido, na escola MEM as práticas são de cooperação e solidariedade, em que as crianças em parceria com o educador devem criar condições para que organizem um ambiente institucional que ajude cada criança a apropriar-se dos conhecimentos, processos e valores morais. Deste modo, caminha-se através de uma negociação progressiva, desde o planeamento, a partilha de responsabilidades e à avaliação. Tendo em conta esta negociação:

(...) procede a construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação. Desta conceção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados (...). (Niza, 2013, p.144)

Neste modelo também existem instrumentos de pilotagem que nos ajudam a colocar em prática este modelo, tais como, o plano do dia, o diário de grupo (em creche com apenas duas colunas, mais concretamente o que queremos fazer e o que fizemos), o mapa de presenças e o quadro de tarefas. Contudo, e uma vez que a educadora se encontrava em creche e perante as capacidades e interesses demonstrados pelo grupo de crianças, durante o meu período de estágio apenas introduziu o mapa de presenças e eu o quadro de tarefas. O facto de eu ter intencionalizado a introdução do mapa de tarefas, deveu-se ao facto de este ser um instrumento que apoia a autonomia das crianças, uma

vez que as induzia a realizar tarefas de modo autónomo, inicialmente com o meu apoio e mais tarde, em algumas tarefas, em cooperação com o par.

3.1.2.3 A intencionalização dos espaços e materiais

O espaço de sala de Creche 1 refletia as intenções educativas da educadora e uma vez que esta segue as linhas orientadoras do MEM, o espaço educativo estava desenvolvido tendo em conta um conjunto de áreas básicas distribuídas por toda a sala, bem como uma área central para trabalho coletivo (Niza, 2013). No entanto, e segundo Coutinho (2007), a aprendizagem das crianças é efetuada a partir da ação, de tal forma que as áreas de conteúdo organizadas pelo educador são mais do que simples recantos, pois implicam que a ação da criança seja em prol da descoberta das relações consigo própria, com os colegas e adultos e com os objetos. Deste modo, o espaço e materiais devem estar adequados às necessidades e interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas para as mesmas.

Tendo em conta o Projeto Pedagógico de sala, a organização do espaço da sala por áreas ajuda as crianças a reconhecerem atividades diferentes de natureza humana, não surgindo necessariamente como áreas estanques. Neste sentido, a sala encontrava-se, organizada por cinco áreas, sendo elas, o Ateliê das Artes Plásticas; a Área de descanso; a Área dos Jogos; a Área da Dramatização e a Área das Construções, sendo que a partir da análise da entrevista efetuada à educadora a sala ficou organizada em seis áreas dado que construímos a Área das Experiências.

- **Ateliê de Artes Plásticas:** nesta área eram integrados dispositivos para pintura, desenho, modelagem, corte, colagem, entre outros. As pinturas podiam ser efetuadas na vertical ou na horizontal, contudo também podiam ser realizadas em outros espaços da sala, como por exemplo, a varanda (espaço exterior). Aqui as crianças experimentavam diversas técnicas, materiais e suportes, mas acima de tudo davam oportunidade à sua forma de expressão.

Materiais: Tintas, materiais de desperdício, diversos tipo de papel, lápis de cor (grossos e finos), canetas de feltro, lápis de cera, material de escritório, esponjas, pincéis, plasticinas, formas, material para confeccionar massa de cores, bibes de plástico, uma mesa e cinco bancos. Todos os materiais existentes encontram-se organizados em estantes e caixas que posteriormente etiquetei com a imagem e nome alusivo ao objeto, após efetuar a avaliação da Escala ECRER-s para mais fácil autonomia por parte das crianças na sua utilização.



Fotografia 2 - Ateliê de Artes Plásticas

- **Área de Descanso:** Esta área continha a biblioteca, onde os livros se encontravam ao alcance das crianças. A biblioteca era constituída por diversos tipos de livros, sendo maioritariamente livros de histórias. As famílias colaboram bastante nesta área, fornecendo livros para a mesma ou levando livros para lermos junto das crianças. Durante o meu estágio também tive a oportunidade de contribuir para esta área, levando duas enciclopédias sobre animais (assunto de interesse por parte das crianças), dado que tinha verificado na análise da Escala ECERS-R que as crianças devem proporcionar de diversos géneros

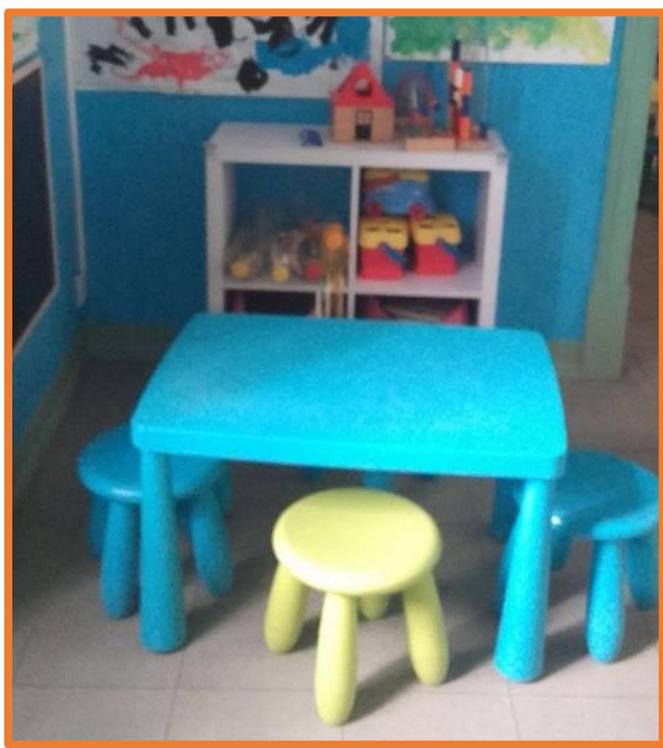
de livros. Nesta área também eram efetuados os tempos de planeamento e comunicação, a marcação de presenças e a escolha das tarefas diárias no mapa de tarefas.

Materiais: Almofadas, banco construído pelas crianças com caixas de cartão, estante dos livros, livros de vários temas, mapa de presenças e mapa de tarefas.



Fotografia 3 - Área de Descanso

- **Área dos Jogos:** Nesta área as crianças efetuavam jogos de mesa e brincavam com os instrumentos musicais presentes na “caixa dos instrumentos”.
Materiais: Puzzles, jogos de encaixe, jogos de mesa, instrumentos musicais reais e uns construídos com materiais recicláveis, uma mesa e quatro bancos.



Fotografia 4 - Área dos Jogos

- **Área da Dramatização:** Esta era uma área muito rica e associada ao jogo simbólico, estando organizada com o intuito de proporcionar momentos de recriação de situações do dia-a-dia. A área continha uma cozinha e um quarto. No entanto, durante o meu período de estágio sofreu uma pequena alteração, onde através da análise efetuada à Escala ECERS-R (Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem) e em diálogo informal com a educadora apercebemo-nos que o fogão existente já não era adequado para as crianças do grupo, pelo que decidimos alterar para um móvel mais aproximado do real, em que também introduzi outros objetos reais relacionados com o quotidiano das crianças representado nas suas brincadeiras, tais como, caixas de bolachas e cereais, garrafas de azeite e vinagre, entre outros. Penso que estas alterações foram significativas para as crianças, uma vez que a alteração da área tornou-a mais próxima da realidade e a introdução de novos objetos e embalagens permitiu que iniciassem um novo processo de exploração associado ao faz-de-conta. Neste contexto, torna-se evidente que o

espaço, quando organizado de acordo com as dimensões da vida do grupo, garante que as crianças desenvolvam diversas funções, entre elas, a função motora, sensorial, simbólica, lúdica e relacional (Barbosa & Horn, 2001 in Craidy & Kaercher). Assim sendo, o educador tem de ter em consideração a escuta diária das crianças, observando-as, e sempre que necessário reorganizar o espaço, possibilitando novos desafios, e introduzindo materiais que correspondam aos interesses demonstrados pelas crianças, uma vez que os corretos materiais podem “proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade” (Silva et al., 2016, p.26).

Materiais: Berço de bebé, bonecos, lençóis, almofadas, mesa, dois bancos, fogão (armário), cestos, colchão e registos fotográficos dos quartos das crianças e de receitas confecionadas pelas crianças e diversos materiais que permitiam a realização do jogo simbólico.



Fotografia 5 - Área da Dramatização

- **Área das Construções:** Nesta área as crianças realizavam construções em três dimensões utilizando legos e caixas de cartão e brincavam com os animais e os carros. Esta era uma área que também promovia e estimulava a imaginação e criatividade das crianças.

Materiais: Colchão, uma cesta com legos, uma cesta com carros, uma cesta com animais, várias caixas de cartão e bolas.



Fotografia 6 -Área das Construções

- **Área das Experiências:** Esta área foi desenvolvida no meu período de estágio a partir da análise da entrevista realizada à educadora, como já foi referido anteriormente. A área encontrava-se na varanda, tornando-se assim numa extensão da sala, sendo neste espaço que as crianças tinham a oportunidade de envolverem-se em atividades de exploração relacionadas com a natureza. Existiam disponíveis brincadeiras com areia, esferovite, água, conchas, folhas e pinhas. É era a área de maior interesse por parte das crianças do grupo, sendo observável nas escolhas que efetuavam no tempo de planeamento. Este espaço foi criado com o intuito de promover uma maior autonomia por parte das crianças, onde observei diversas brincadeiras que as crianças efetuavam independentemente, ou seja, sem o auxílio permanente do adulto, tal como é visível na seguinte nota de campo:

Nota de Campo – Brincadeira na área das experiências

Na parte da manhã, dirigimo-nos para a área das experiências, onde coloquei a areia na tina. Posto isto, as crianças começaram a manuseá-la com as suas mãos e pouco tempo depois dirigiram-se ao armário, que se encontra na área, buscando diversos materiais para poderem brincar, entre

eles, baldes, peneira, animais, pás, entre outros. No decorrer deste momento, foram diversas as brincadeiras que surgiram entre eles, desde encher e vaziar objetos, transportar a areia de um local para o outro utilizando as pás e colocar areia nos alguidares existentes e colocarem-se lá dentro.

(Nota de Campo, 03-05-2017)



Fotografia 7 - Brincadeira na área das experiências com areia

Zabalza (1998) menciona que na educação infantil os espaços devem ser amplos e diferenciados, bem como de fácil acesso, permitindo uma dinâmica fundamentada na autonomia de cada criança. Deste modo, a organização dos espaços torna-se num dos aspetos chave para a qualidade na educação de infância. Neste contexto, a área foi concebida para que as crianças pudessem explorar diversos objetos, sejam eles fornecidos por mim, pelos familiares ou até mesmo pelas crianças, experimentando diversos materiais. A participação das crianças na construção e organização desta área foi bastante evidente, dado que construíram uma estante com caixas de cartão para guardar objetos que iam recolhendo nas idas à horta ou nas saídas ao exterior, bem como no modo como pretendiam utilizar os materiais. De acordo com Silva et al., (2016), o conhecimento que as crianças fazem do espaço e das suas possibilidades “é uma condição do desenvolvimento da independência e da

autonomia da criança no grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado (...) participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p.26).

Materiais: Uma tina, estante de madeira, estante de caixas de cartão construída pelas crianças, animais de plástico, pás, peneiras, ancinhos, baldes, alguidares, regadores, funis, pedras, conchas, folhas, pinhas, areia da praia e plantas naturais.



Fotografia 8 - Área das Experiências

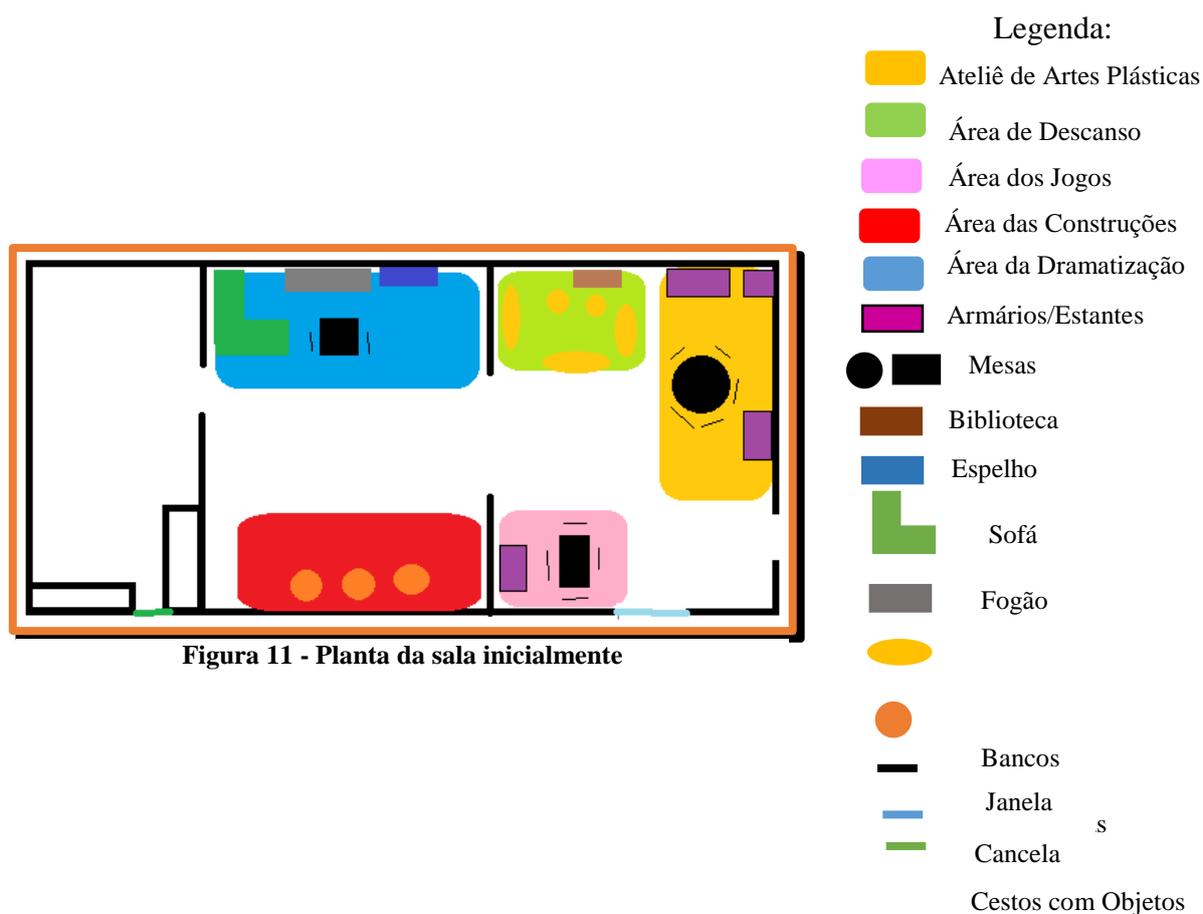
As paredes da sala continham cores vivas e expostas nas mesmas encontravam-se trabalhos realizados pelas crianças, desde pinturas, registos, fotografias e letras de canções ilustradas, tornando-se elementos não só de decoração como de comunicação para com os familiares.

Desta forma, o espaço de creche foi pensado com o intuito de permitir a interação social das crianças para que possam dirigir-se socialmente para outras, observar os outros mas que também possam brincar isoladamente. Assim sendo, a sala de Creche era caracterizada por ter espaços individualizados de atividades, tais como, um espaço que apelava a atividades mais calmas como era o caso da biblioteca presente na área de descanso; um espaço que permitia à criança explorar, como por exemplo, a área da dramatização, a área das construções, a área das experiências, bem como os materiais que apelavam à identificação do “eu” (espelho presente na área da dramatização); e um ateliê

de artes plásticas que explorava momentos em que a criança desenvolviam a motricidade e exploravam diversas técnicas, envolvendo os sentidos e múltiplos materiais. Neste contexto, o espaço de sala passou a proporcionar uma maior autonomia da criança em cada uma das áreas.

A casa de banho pertencente à sala encontrava-se no exterior da mesma, contendo três sanitas, um muda fraldas, dois lavatórios, um armário e um duche.

Como já foi referido anteriormente, as áreas da sala não são estanques pelo que se pode modificar áreas já existentes no decorrer do tempo, de forma a irem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças ou até mesmo por intencionalidade do educador da sala. Deste modo, a partir da análise da entrevista efetuada à educadora e da Escala ECERS-R, a sala sofreu duas alterações durante o meu período de estágio.



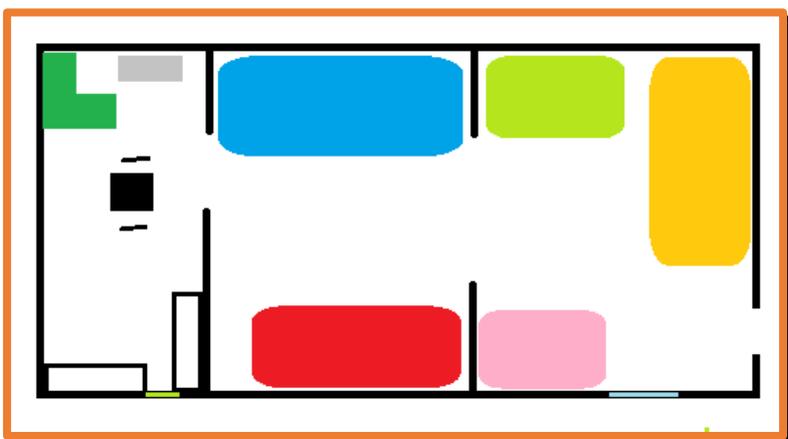


Figura 12 - Planta da 1ª Modificação

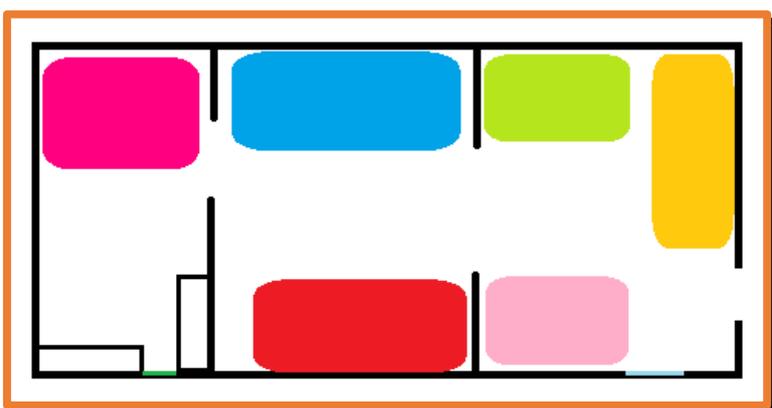


Figura 13 - Planta da sala final

Legenda:

- Ateliê de Artes Plásticas
- Área de Descanso
- Área dos Jogos
- Área das Construções
- Área da Dramatização
- Área das Experiências
- Bancos de pedra

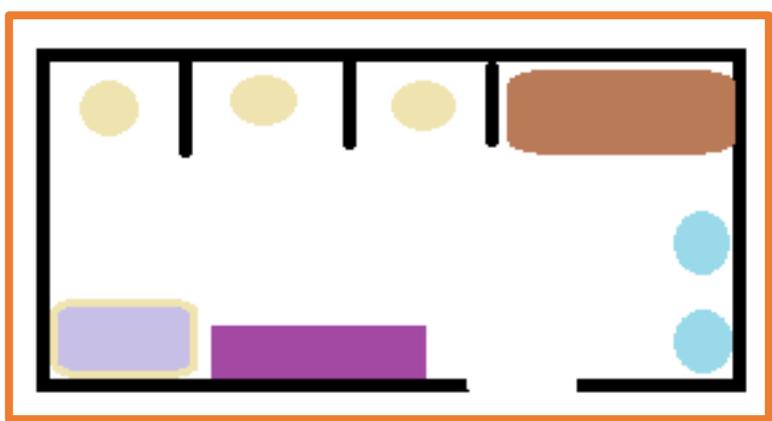


Figura 14 - Planta da Casa de Banho

Legenda:

- Muda Fraldas
- Sanitas
- Armário/estante
- Lavatórios
- Duche

1ª Modificação – Planta 1 (Fig.11) para a Planta 2 (Fig.12)

A planta 1 da sala é bastante idêntica à planta 3 (planta final), sendo que na planta 1 o espaço exterior (varanda) encontrava-se vazio, ou seja, era um espaço onde as crianças levavam os cestos com objetos, tais como, carros, animais e legos e brincavam com os mesmos.

Desta forma, apercebi-me da necessidade que as crianças demonstravam em querer brincar naquele espaço e para que se tornasse mais enriquecedor, eu e a educadora, em consenso com o grupo, colocámos a cozinha da área da dramatização na varanda (visível na planta 2). No entanto, a área da dramatização manteve-se na sala, onde as crianças encontravam a seu dispor o espelho, os óculos, os chapéus e outros disfarces.

2ª Modificação – Planta 2 (fig.12) para a planta 3 (fi.33)

No decorrer do tempo, apercebi-me que sendo a varanda um espaço comum durante o período entre o almoço e a sesta, bem como durante a tarde, existiam bastantes crianças neste espaço o que gerava bastantes conflitos nas brincadeiras e alguns dos objetos encontravam-se danificados. Deste modo, a cozinha voltou para a área da dramatização, onde as embalagens de alimentos foram repostas de forma a enriquecer novamente a área.

Contudo, achei que a varanda era um espaço com bastantes potencialidades e, tendo em conta a entrevista que efetuei à educadora no início do meu estágio em que a mesma mencionou que uma área das experiências seria uma potencial ideia para o exterior, decidi intencionalizá-la. Neste sentido, em conjunto com as crianças fomos trazendo e encontrando materiais para enriquecer a mesma, onde também construímos uma estante com caixas de cartão para podermos guardar parte desses materiais. Esta tornou-se numa área de muito sucesso, uma vez que em tempo de planeamento era a área de eleição das crianças. Um aspeto que considero importante referir é o facto de esta área ter sido construída para que as crianças pudessem brincar autonomamente, tendo apenas o adulto para apoiar nas suas brincadeiras. No entanto, no decorrer do tempo apercebi-me que é importante que o adulto tenha visibilidade para o que está a acontecer em toda

a sala, o que este espaço não permitia, uma vez que o adulto não tinha visibilidade para o espaço onde se encontrava o ateliê de artes plásticas, a área de descanso e a área dos jogos.

3.1.2.4 A intencionalização da rotina

As rotinas desempenham um papel muito importante pois atuam como “as organizadoras estruturais das experiências quotidianas” (Zabalza, 1998, p.52), permitindo à criança um domínio do processo a ser seguido, pelo seu quotidiano passa a ser mais pressentível, beneficiando da sua segurança e autonomia. (Zabalza, 1998)

Neste sentido, as rotinas tornam-se num reflexo dos valores presentes na ação educativa da educadora e quando as crianças se apropriam da mesma, irão efetuar as suas brincadeiras e tarefas de forma autónoma, reconhecendo o que vem antes e depois. No entanto, a organização do tempo pode e deve ser alterada, indo de encontro às necessidades apresentadas pelas crianças, devendo esta de ser flexível sempre que for necessário. O facto de a rotina ser flexível não indica que tenha de ser constantemente modificada, uma vez que as crianças necessitam de se sentir seguras, sabendo antecipadamente qual o momento que se segue.

Deste modo, a rotina onde realizei o meu estágio encontrava-se organizada da seguinte forma:

Tabela 6 - Rotina diária/semanal da Sala de Creche 1

Dias da Semana	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Horas					
7:30h – 9:00h	Acolhimento comum na sala de Creche 2				
9:00h – 9:30	Acolhimento na sala				
9:30h – 10:00h	Tempo de planeamento Reforço da manhã				
10:00h – 11:00h	Atividade Extra Curricular – Ginástica Atividades livres e apoiadas	Atividades livres e apoiadas	Atividades livres e apoiadas	Sessão de Educação Física no Salão Polivalente	Atividade Extra Curricular – Adaptação ao meio aquático Atividades livres e apoiadas

11:00h – 11:15h	Higiene	
11:15h – 11:30h	Tempo de Comunicação	
11:30h – 12:15h	Almoço	
12:15h – 12:45h	Higiene	
12:45h – 15:00h	Sesta	
15:30h – 16:00h	Lanche	
16:00h – 16:30h	Atividade Extra Curricular - Música	Higiene
16:30h – 18:00h	Higiene Atividades culturais	Atividades culturais
18:00h	Reforço da Tarde	

Considero que o dia do grupo estava dividido em dois grandes momentos, sendo eles, a parte da manhã e a parte da tarde. Na parte da manhã encontrávamos momentos de trabalho mais individualizado ou de pequenos grupos, sendo que o mesmo não ocorria da parte da tarde, pois esta era completada com momentos de animação cultural.

Todos os dias de manhã, quando as crianças chegavam à sala iam autonomamente para os diferentes espaços e marcavam a presença, inicialmente apoiadas por mim ou pela educadora, mais tarde pelos familiares e posteriormente a marcação de presenças começou a tornar-se cada vez mais autónoma, onde as crianças mais velhas já marcavam a sua presença e lembravam as crianças mais novas. Uma vez que o acolhimento se prolongava até às 9:30h na sala, é apenas a partir dessa hora que se iniciava o tempo de planeamento. Neste, dirigimo-nos para a área de descanso e decidimos em conjunto quem iria desempenhar as tarefas do dia (estando o quadro de tarefas exposto na parede da área). Inicialmente, as crianças não demonstravam grande interesse no desempenho de tarefas, mas com a intencionalização das mesmas e ao observarem os colegas a desempenha-las,

foi tornando-se no ato mais independente, principalmente no que respeita à distribuição dos reforços e na rega da horta. Posto isto, distribuía-se o reforço da manhã, partilhavam-se vivências das crianças e discutiam-se o que se iria efetuar durante a manhã, existindo propostas por parte das crianças e minhas. Deste modo, as crianças escolhiam para que áreas pretendiam ir, sendo de evidenciar que nesta sala não existiam áreas fechadas, as crianças escolhiam autonomamente o que desejavam fazer, sendo estes momentos apoiados pela auxiliar de ação educativa, pela educadora e por mim. Caso alguma das crianças pretendesse efetuar as propostas por mim apresentadas, iria ser a mesma a dirigir este momento. De seguida, efetuavam a higiene e dirigiam-se para a área de descanso onde realizavam o tempo de comunicação, fazendo um balanço do que ocorria durante a manhã. Posto isto, cada criança sentava-se à mesa para iniciar a sua refeição, sendo esta efetuada na sala. Consoante as crianças iam terminando as suas refeições iam brincar para a sala ou para a varanda, onde permaneciam enquanto se efetuavam as higiènes. Este foi, talvez, o momento de rotina mais marcante no que respeita o processo de construção da autonomia da criança, tal como é verificável nas seguintes notas de campo:

Nota de Campo -Momento de escovagem dos dentes da S.

Após o almoço dirigi-me com a S. (2:0) até à casa de banho para a apoiar no seu momento de higiene. Desta forma, questioneei-a sobre o que queria fazer primeiramente, ao qual mencionou “Dentes”. Deste modo, coloquei a sua toalha ao pescoço.

Eu: Do que precisamos agora?

S: (Aponta com o seu dedo para o copo que contém a escova e a pasta de dentes)

Eu: Retira a escova e a pasta (aproximando-lhe o copo).

S: (agarra na escova e dá-me a pasta para que eu a colocasse)

Pouco tempo depois, a S.(2:0) menciona “já está”, pelo que observei que não tinha escovado os seus dentes. Desta forma, coloquei pasta na minha escova e começámos as duas a escovar os dentes, ao qual ia reproduzindo as minhas ações.

(Nota de campo de 03-05-2017)



Fotografia 9 - Eu e a S. a lavarmos as escovas após escovarmos os dentes

Nota de Campo – Momento de muda de fralda da S.

Terminadas as necessidades da S. (2:0) no bacio, referi à mesma que teríamos de ir colocar a fralda para irmos dormir, ao qual a mesma abanou a sua cabeça referindo que não. Reforcei o facto de termos de colocar a fralda, propondo à Simone que fosse buscar as coisas ao armário. Neste sentido, a S. (2:0) dirige-se ao armário retirando a fralda, as compressas e o soro, colocando-os sobre o muda fraldas.

(Nota de campo de 03-05-2017)

Relativamente à primeira nota de campo, embora eu tenha servido de modelo para que a criança efetuasse corretamente a lavagem dos dentes, foi possível verificar que no decorrer dessa semana em diante a mesma já efetuava a sua escovagem dos dentes sozinha, muitas vezes ajudando os próprios colegas a fazê-lo corretamente. Post & Hohmann (2007) vêm afirmar que é no apoio que o educador fornece à criança nos momentos de higiene que faz com que a criança comece a alcançar consciência do seu corpo. Deste modo, a criança irá tendo em conta este conhecimento para realizar, progressivamente, algumas tarefas autonomamente, como é o caso de efetuar a

escovagem dos dentes, ir buscar a fralda, segurar na pomada, despir e vestir as cuecas, entre outros (Post & Hohmann, 2007). O educador deve, assim, centrar-se na criança, respondendo às suas indicações e falar com a mesma sobre o que se encontra a fazer

No que diz respeito à segunda nota de campo, esta também transmite um ato autónomo por parte da mesma criança, onde seleciona o material necessário para a sua mudança de fralda, pelo que este ato só foi permitido pois o espaço também se encontra organizado de forma a possibilitar esta autonomia por parte das crianças. Contudo, considero importante referir que toda esta autonomia apresentada por esta criança também é observável em outras crianças do grupo, sendo que advém de um trabalho iniciado pela educadora ao qual dei continuidade. Assim sendo, considero que através destes momentos foi possível refletir no meu papel enquanto educadora, uma vez que um bom desenvolvimento da criança parte do pressuposto que devemos promover o desenvolvimento desta competência, ou seja, estimularmos a criança para que saiba vivenciar o seu dia-a-dia o mais autonomamente possível.

Seguidamente dirigiam-se para a outra sala de creche para realizarem a sesta. Neste momento, cada criança sentava-se na sua cama, identificada pelos lençóis, e descalçavam os seus sapatos com o auxílio das crianças mais velhas. Na parte da tarde, terminada a sesta, as crianças dirigiam-se até à sala, sentando-se à mesa para começarem a lanchar. Posto isto, reuníamos as crianças na área de descanso e efetuava-se um breve momento em grande grupo, em que cantavam canções, ouviam músicas ou histórias, entre outros. Terminado este momento efetuavam a higiene, sendo este momento apoiado pelo adulto mas com o intuito de promover a autonomia da criança, indo depois brincar para a varanda, se o tempo assim permitir, caso contrário brincam na sala.

Eis alguns momentos ilustrativos da rotina pedagógica:

Nota de Campo- Brincadeira no Acolhimento

Em momento de acolhimento, as crianças que já se encontravam em sala brincavam pelas diversas áreas da mesma. A L. (2:10) foi buscar os bacios à área da dramatização e um bebé, colocando-o no mesmo.

L: Rute olha o bebé.

Eu: Está sentado no bacio?

L: Está a fazer chichi.

Eu: Muito bem, o chichi é no bacio ou na sanita não é nas cuecas.

L: Eu tenho um vermelho.

Eu: Lá na tua casa Leticia?

L: Sim.

Eu: E tu S., também tens um bacio lá em casa?

S.: Branco.

V.: O meu é azul.

Desta forma, as três criança começaram a brincar com os bebés e bacios.

(Nota de campo de 28-04-2017)

Nota de Campo – Momento da refeição

Encontrávamo-nos a almoçar e eu dirigi-me para uma das mesas onde se encontrava o Raf. (2:5), a A.L. (2:8), o Fran. (1:9), o M. (2:0) e a Dian. (2:1). Observei que o Raf. (2:5) se encontrava a comer a sopa sozinho, pelo que não intervimos, contudo a A. L. (2:8) e a Dian. (2:1) ainda tinham sopa, pelo que perguntei à Dian. (2:1) se queria ajuda, ao qual me respondeu que sim. Neste sentido, pedi à Dian. (2:1) que segurasse na colher e auxiliiei-a colocando a minha mão sobre a dela. Deste modo, ia dizendo “uma colher de sopa para a Dian. e agora uma colher de sopa para a A.L”, pelo que a A. L. (2:8) levava a sopa à boca. Este processo repetiu-se até a Dian. (2:1) terminar a sua sopa.

Nota de Campo – Momento de Higiene

Encontrava-me na casa de banho com a S. (1;11), o D. (1:11) e o T. (2:2) para efetuarem o chichi no bacio. A S. (1;11) encontrava-se um pouco reticente, choramingando, bem como o T. (2:2). No entanto, propus à S. (1:11) para ela escolher o seu bacio, pelo que após a sua escolha sentou-se no mesmo e ficou a ler um livro. O T. (2:2) mencionava várias vezes “não”, indicando que não queria ir ao bacio, pelo que me lembrei que gosta muito da canção da Dona Aranha, sugerindo que se sentasse no bacio para podermos cantar a canção e fazermos os gestos. O T. (2:2) sentou-se no bacio e no decorrer deste momento,

cantámos algumas canções, muitas delas sugeridas pelo T. (2:2) e pelo D.

(1:11).

T: Já tá.

Eu: Já fizeste chichi no bacio?

T: Sim. (levantando-se do bacio e mostrando-me)

Eu: Boa T., fizeste um chichi grande no bacio. (batendo palmas)

Eu: Vamos dizer adeus ao chichi? (despejando-o na sanita)

A S. (1:11) quando terminou o seu chichi mencionou “Adeus?”, pelo que repetimos o mesmo que eu tinha efetuado com o T. (2:2)

(Nota de campo de 26-05-2017)

3.1.2.5 A intencionalização do planeamento e avaliação

Nos momentos diários participados pelas crianças ocorriam momentos de avaliação por parte da educadora, onde observava as competências de cada uma na realização das atividades, no comportamento social e na interação que a criança estabelecia com outras crianças e adultos.

O planeamento foi pensado com o intuito de atribuir sentido ao que observava, existindo um encorajamento constante da minha parte para que as crianças se envolvessem em situações diversificadas e estimulantes, incentivando comportamentos autónomos. As crianças ao vivenciarem estas situações, foi possível avaliar o desenvolvimento de diversas competências integradas, entre elas, a construção do “eu”, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e a consciência de agir como um indivíduo autónomo e competente.

Considero que a avaliação das crianças é muito importante pois, através desta, consegui refletir sobre a minha ação, observando se o modo como implementava e trabalhava com as crianças tinha resultados positivos no que respeita o processo de construção da sua autonomia. Caso demonstrasse o contrário, refletia no sentido de arranjar novas estratégias para que o grupo ou cada criança em específico. Neste sentido, não considero a avaliação apenas para benefício das crianças, mas também para benefício do educador, uma vez que através desta consegue observar o fruto do seu trabalho.

3.2 A intervenção em Jardim de Infância

3.2.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde efetuei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância se encontra situada no centro da cidade de Évora. Desta forma, possibilita às educadoras proporcionarem diversificadas vivências no quotidiano das crianças, facilitando as saídas ao exterior e fazendo com que as crianças interajam com a comunidade e aprendam com a mesma, uma vez que perto da instituição encontramos o Teatro Garcia de Resende e a Praça Joaquim de Aguiar, sendo este um espaço pelo qual recorrem para desenvolver atividades ao ar livre. No centro da cidade também é possível recorrer outros recursos comunitários, tais como, a Biblioteca Pública, o Museu, a Universidade de Évora, a Fundação Eugénio de Almeida e o Jardim Público, onde se encontram, para além dos equipamentos lúdicos, a Ludoteca e o Centro de Educação Ambiental. Realço que este simples facto de a instituição estar situada no centro histórico faz com que seja muito mais fácil planificar saídas ao exterior, pois nos deslocamos facilmente a qualquer local, tornando-se assim uma mais-valia para as crianças pois permite que saiam com regularidade da instituição e possibilita a constante interação com o que a comunidade e com o que a comunidade lhes tem para oferecer. Tendo em conta este aspeto, todas as semanais intencionalizei saídas, onde as crianças se deslocavam à horta, ao jardim público, à Praça do Giraldo, à livraria, à mercearia, entre outros.

Neste contexto, a instituição é considerada uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que abarca as valências de Creche, incluindo berçário, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres. A valência de creche acolhe um total de 42 e a valência de Jardim de Infância um total de 36 crianças, existindo um total de 21 funcionários que desenvolvem a sua atividade profissional, entre eles, seis educadoras de infância, uma animadora sociocultural, oito ajudantes de ação educativa, duas funcionárias de serviços gerais, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, uma administrativa e um motorista. É de realçar que algumas das salas são heterogéneas, em relação à idade das crianças, mais concretamente as salas de jardim de infância, onde os educadores adotam uma linha pedagógica própria associada à Abordagem High Scope.

A instituição também está envolvida no Projeto Eco Escolas, no Projeto Crescer com a música da Foco Musical e na emergência da educação para o desenvolvimento sustentável.

Relativamente ao Projeto Eco Escolas, este é considerado um programa internacional que “pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido para escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade” (Projeto Educativo, 2015/2018, p.16). Este permite a junção de objetivos, metodologias e critérios comuns, respeitando cada escola, no que respeita os seus alunos e meio envolvente. Assim, a instituição recebeu o Galardão Eco escolas desde 2005 e também 11 Bandeiras Verdes, dado o trabalho desenvolvido pela instituição na melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade.

O Projeto Crescer com a Música – Foco Musical, garante que todas as crianças tenham acesso a uma primeira abordagem com a música, onde semanalmente têm um professor de música que possibilita às crianças que frequentam a instituição, diversas atividades no âmbito da expressão musical. Dado que a Foco Musical “é uma instituição que visa estabelecer parcerias com as escolas de primeiro ciclo do ensino básico e jardins-de-infância, numa perspetiva de sensibilização das crianças para a expressão musical” (Projeto Educativo, 2015/2018, p.16), a instituição tem a oportunidade de assistir a espetáculos produzidos por esta instituição e gravar um CD.

No que diz respeito à educação para o desenvolvimento sustentável, a instituição já tem vindo a tomar consciência da relevância desta temática na educação de infância e tal deve-se ao facto de serem um Eco Escola, como já foi mencionado anteriormente. A emergência da educação para o desenvolvimento sustentável tornou-se num pilar da ação educativa desenvolvida. Neste contexto, dados os constrangimentos estruturais da instituição, encontraram soluções proporcionando uma articulação entre o ambiente educativo e a comunidade envolvente.

De acordo com o Projeto Educativo (2015/2018), a instituição foi criada a Setembro de 1987, na cidade de Évora, por um grupo de cinco educadoras de infância recém-formadas pela Escola do Magistério Primário da Évora, em que criaram o seu

próprio emprego, construindo um projeto profissional próprio. Neste sentido, no ano de 1990, três destas cinco educadoras, depararam-se com algumas dificuldades geradas por situações financeiras, mais concretamente a falta de condições de espaço e equipamentos, falta de equipa técnica e impraticabilidade de poderem recorrer a subsídios. Foi neste contexto que formaram uma associação sem fins lucrativos, ao qual deram um nome à instituição, registado nas Instituições Particulares de Solidariedade Social.

3.2.2 O espaço institucional

Relativamente ao espaço institucional, à exceção do quintal, as instalações da instituição encontram-se divididas entre o 1º e o 2º andar, sendo este um prédio antigo que inicialmente era destinado para fins de habitação, pelo que tem sofrido algumas adaptações.

No 1º andar, do lado esquerdo, está presente a secretaria, duas salas de jardim de infância, uma sala de creche, a cozinha, o refeitório, três casas de banho (uma dos funcionários e duas para as crianças) e a porta de acesso ao quintal. Do lado direito, encontramos três salas de creche, uma delas de berçário, todas com as devidas casas de banho. No 2º andar, é possível encontrar a arrecadação, um escritório, as salas de ATL, o ginásio e uma casa de banho.

O refeitório dispõem de mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, bem como duas mesmas de apoio para que possamos colocar os materiais pertencentes às refeições, tais como, pratos, tigelas, talheres e a própria refeição. É de evidenciar que o refeitório é apenas utilizado para as refeições das salas de Jardim de Infância e como tal, cada sala tem a sua mesa de apoio, onde em diálogo com as crianças do grupo chegámos à conclusão que a mesa de apoio era ao nível do adulto para o mesmo poder servir as refeições, pelo que para uma melhor independência na colocação das mesas para o almoço, os materiais eram colocados sobre as mesas de refeição para que os responsáveis as pudessem distribuir pelos individuais.

Como já foi mencionado anteriormente, a instituição também contém um espaço exterior, o quintal. Este contém um caixa de areia com diversos materiais para as crianças a poderem explorar, e canteiros em torno do quintal que possui árvores e plantas. Durante o meu período de estágio, foi possível observar diversos momentos em que as crianças

regavam os canteiros e ajudavam na limpeza do quintal, colhendo folhas e varrendo. As crianças já o efetuavam de forma espontânea, chamando-nos muitas vezes a atenção para limparmos o espaço exterior. Considero que dado o facto de existir uma educação para a sustentabilidade, as crianças preocupavam-se de facto com a preservação do ambiente e assumiam a responsabilidade de cuidar daquele espaço e não só, uma vez que também continham a horta num espaço exterior à instituição. Ao cuidarem destes dois espaços utilizavam os produtos que a horta lhes fornecia para as suas refeições diárias, substituindo alguns alimentos de compra.

No entanto, as aprendizagens das crianças não se limitavam a este espaço institucional, dado que a instituição se encontra situada no centro da cidade de Évora, são diversos os locais onde as crianças podiam interagir com a comunidade adquirindo novos conhecimentos.

Deste modo, a localização da instituição torna-se numa mais-valia para as crianças, uma vez que possibilitava que saíssem com regularidade. No entanto, o único senão que encontro na instituição, e que também se deve muito à própria estrutura do edifício, é o facto de ser de difícil acesso a crianças ou familiares incapacitados, como por exemplo, uma criança que necessite de uma cadeira de rodas para se deslocar, uma vez que contém muitos degraus e escadas, impossibilitando a autonomia dentro da instituição. Contudo, contém uma mais-valia, que é o facto de as escadas conterem dois corrimões, um para os adultos e outro para as crianças, possibilitando que as crianças comecem a ganhar autonomia ao subir e descer escadas.

3.2.3 Conceção da Ação Educativa

3.2.3.1 *Caracterização do grupo*

O grupo de crianças que frequentava a sala de Jardim de Infância 1 era formado por 18 elementos, 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, sendo um grupo heterogéneo entre as faixas etárias de 3 a 5 anos de idade. Como já referi em contexto de creche, a heterogeneidade enriquece o processo educativo das crianças, onde se valoriza a diversidade como enriquecedor da cultura da sala e promotora da inclusão, sendo que desta forma irão alargar os seus interesses e necessidades de forma progressiva (Folque,

Bettencourt & Ricardo, 2015). Dado este aspeto, considero relevante valorizar a necessidade das crianças do grupo para integrarem as três novas crianças que entraram, convidando-as para as suas brincadeiras e apoiando-as em momentos de higiene.

Neste contexto, ao observar estas crianças pude verificar que tinham conhecimento da rotina diária da sala, dado que sabiam que após o acolhimento surgia o Planear-Fazer-Rever, seguido do recreio, refeição e higiene, bem como a parte da tarde era organizada num momento em grande grupo e depois se dividiam por pequenos grupos, de acordo com os seus interesses.

Durante o estágio tive a oportunidade de conhecer o grupo e cada criança em particular, apercebendo-me da personalidade de cada um. Como tal, através desta relação que fui criando com cada criança facilitou-me na adaptação da minha ação educativa em cada um, uma vez que em momentos de planear-fazer-rever conseguia ir de encontro aos interesses e necessidades de cada criança, acompanhando-as nas suas brincadeiras e, tendo em conta o que obtive destes momentos, tornou-se mais fácil organizar os momentos de grande e pequenos grupos, diversificando-os.

Relativamente aos interesses das crianças pude observar que o grupo era bastante interessado e curioso no que respeita a novos materiais que surgiam, sejam eles trazidos de casa através das suas vivências ou por mim, intencionalizados para enriquecer áreas da sala. Como tal, no meu percurso de estágio fui trazendo alguns materiais associados às vivências das crianças ou que, de certa forma, as cativasse a explorá-los em áreas em que o interesse não era tão visível. Contudo, um dos objetos que verifiquei que fez diferença nas suas brincadeiras foi a máquina de lavar a roupa, construídas pelas crianças através de um trabalho por projeto e o funil para iniciarem as suas brincadeiras na área das ciências.

No entanto, também me foi possível verificar os interesses específicos de cada criança, essencialmente a partir do plano do dia que era efetuado para o momento de Planear-Fazer-Rever, onde estavam presentes quais as áreas e as brincadeiras que mais lhes suscitavam interesse para as suas escolhas, bem como os colegas com que gostavam de partilhar essas mesmas brincadeiras. É de realçar que existe um interesse comum em todas as crianças, sendo ele o recreio, ou seja, a brincadeira no exterior (quintal).

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, pude observar que este era um grupo bastante solidário e preocupado, tanto com os seus colegas como para com os outros. Tal foi visível em diversos momentos, especialmente em diálogos de grande grupo, quando alguma criança mencionava que estava triste ou doente, existia sempre um ato de carinho físico por parte de um colega. Mesmo quando ocorreu uma situação em que a educadora partilhou com o grupo que estava a decorrer uma campanha alimentar para ajudar crianças e famílias a terem o que comer, certas crianças do grupo mencionaram de imediato o que poderiam trazer para contribuir, até uma criança foi mais além, o M.E (4;10), e referiu que tinha muitos peluches em casa e que também poderia trazer. É de salientar que este é um grupo muito autónomo, relativamente às vivências em sala e sempre que era necessário o apoio do adulto as crianças iam ao encontro, mas antes tentavam alcançar/efetuar o que pretendiam sozinhos.

A Área de Expressão e Comunicação é uma área que abrange diversos subdomínios. Deste modo, o Domínio de Educação Física, relacionado com o desenvolvimento de atividades motoras, onde existe a tomada de consciência do corpo, era bastante explorado em momentos de recreio no quintal e nas aulas semanais de educação física, pelo que durante o meu estágio planifiquei uma sessão de dança com diversos estilos musicais onde as crianças também puderam desenvolver atividades motoras. O Domínio da Educação Artística, em que as crianças utilizam manifestações artísticas para se expressarem e comunicarem umas com as outras, bem como representarem o mundo, pude verificar que existia bastante interesse na expressão plástica, mais concretamente, em desenhar e pintar com aguarelas, sendo o sexo feminino mais ativo neste tipo de atividade, desenhando já com algum rigor os pormenores que dizem respeito à figura do corpo humano, como é o caso da M.I (5;8), da S. (4;7) e da M.P(4;11). Contudo, o D. (5;10) também costumava fazer desenhos mas relacionados com carros, não colocando de lado todos os pormenores que considerava relevantes, e casas, intitulando-as de “Mansões”. Relativamente ao jogo dramático, este era bastante vivenciado nas brincadeiras de faz-de-conta, tanto na área da casa como na área das construções, pelo que em tempo de grande grupo também efetuávamos jogos coletivos, associados à dramatização integrando a música, em que as crianças interpretavam outra

personalidade e cantavam uma canção a seu gosto, sendo as restantes crianças o público. Neste tipo de situações existiam sempre crianças que não se gostavam de expor, entre elas, a I. (3;4), o M.E (4;10), o F. (4;6) e o D. (5;10), pelo que com o passar do tempo e ao irmos efetuando este tipo de jogo, mais do que uma vez, o D. (5;10) começou a ser mais participativo. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pude verificar que o interesse do grupo neste aspeto não era muito evidente, pelo que efetuei um jogo de letras, onde as crianças poderiam formar palavras, brincando com as letras. No entanto, as crianças do grupo tinham contacto com a escrita, essencialmente, no seu plano diário que era escrito no plano do dia, através da leitura de histórias, nos livros presentes na área da leitura e escrita, nas etiquetas presentes nos materiais da sala, introduzidos por mim e em parceria com algumas crianças, através da análise do PIP, e nos registos de saídas ou descobertas. Para finalizar, o Domínio da Matemática que esteve sempre presente nos diversos momentos diários das crianças. Desde momentos de planear, nas brincadeiras, na arrumação dos materiais da sala, no rever, na confeção de receitas, nas rotinas diárias ao desempenharem as suas tarefas de colocarem a mesa para o almoço/lanche e ao colocarem a pasta nas escovas de dentes, entre outros. Também foi verificável que certas crianças já reconheciam e identificavam formas geométricas, classificam objetos, comparam grandezas e utilizam linguagem matemática, como por exemplo, “maior do que”, “é menos que”, “é mais que”. O D. (5;10) era uma das crianças que demonstrava grande interesse neste domínio, apresentando uma grande facilidade a efetuar cálculos mentais.

Respetivamente à Área de Conhecimento do Mundo, pude reter que as crianças do grupo demonstravam grande interesse em explorar e observar o que a natureza lhes proporcionava, essencialmente, nas saídas à horta e no quintal da instituição. Na área das ciências as crianças não demonstravam qualquer interesse, pelo que acabava por existir uma contradição. Como tal, intencionalizei momentos nesta área, onde inicialmente as apoiava e, posteriormente, já experimentavam e exploravam os materiais que a mesma continha, especialmente em contacto com a água, onde conversavam sobre o que iam fazer com os materiais, o que acham que iria acontecer e efetuavam o pretendido, pelo que depois verificavam se o que tinha ocorrido ia de encontro ao que inicialmente

pensaram. Relativamente à utilização das tecnologias, as crianças do grupo já eram bastante autónomas na área do computador quando pretendiam jogar jogos, necessitando apenas do apoio do adulto para ligar e encerrar o mesmo. Contudo, a I. (3;4) e a L. (3;1), crianças recentes no grupo, demonstravam interesse em ir para o computador mas sempre um pouco reticentes, pelo que os colegas chamavam-nas para jogarem com eles e as mesmas passaram a saber utilizar o computador. É de realçar que na sala também existia um retroprojektor e que o utilizei por duas vezes para contar histórias ao grupo.

Desta forma, decorrente do conhecimento que fui adquirindo através das minhas observações e em diálogos com a equipa educativa, considero que o grupo era bastante interessado por todas as propostas que eram planeadas, sendo também muito participativas no tempo de planear-fazer-rever em que as suas intensões eram tidas em conta e realizavam-nas de forma autónoma ou com o apoio do adulto.

3.2.3.2 Fundamentos da ação educativa

O modelo pedagógico utilizado pela educadora é a base dos princípios pelo qual se rege e pelo qual também me identifiquei e passei a adotar. Desta forma, o modelo de referência da educadora é a Abordagem High-Scope, que assenta numa perspetiva desenvolvimentista que apresenta o desenvolvimento humano baseado nos estágios de pensamento de Piaget (Formosinho, 2013).

Segundo Hohmann e Weikart (2004), o trabalho desenvolvido na Abordagem High-Scope é através da aprendizagem ativa para ação, que diz respeito ao facto de inserir a criança no seu contexto natural exploratório, quer isto dizer que, as crianças agem perante o seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais e acontecimentos que lhes provoquem curiosidade e procuram essas respostas, criando estratégias para colocar em prática.

3.2.3.3 A intencionalização dos espaços e materiais

De acordo com Formosinho (2013), as salas que seguem uma orientação construtivista, como é o caso da Abordagem High Scope, visam áreas diferenciadas de forma a existirem diversas aprendizagens curriculares. Desta forma, a organização da sala por áreas permite, não só uma vida em grupo, como também mensagens pedagógicas do quotidiano. Quer isto dizer que possibilita à criança “uma experiência plural da realidade

e a construção da experiência dessa realidade” (Formosinho, 2013, pp. 83/84). A Área da Casa espelhava estas vivências, uma vez que as brincadeiras realizadas na mesma estavam imersas no contexto familiar, onde as crianças representavam-no, assumindo um papel social. Por exemplo, na Área das Construções, o mesmo também ocorria, no entanto estes papéis sociais estavam mais associados ao mundo das profissões, como é o caso de mecânicos, pedreiros, veterinários, entre outros. Através destes exemplos, pretendendo realçar o facto de os papéis sociais e os tipos de interação que são vividos e experienciados em cada área da sala, permitem um “jogo educacional” (Formosinho, 2013, p.84).

Nesta perspetiva, **a organização dos espaços e materiais**, são uma estratégia para se transmitir mensagens implícitas. Esta organização não se torna apenas essencial para a criança, como também para o educador, uma vez que permite que o mesmo facilite a escolha das crianças em tempo de planeamento ou em resolução de problemas (Formosinho, 2013).

Ao fazer uma análise do espaço e dos materiais da sala de uma forma mais detalhada, através do PIP e tendo em conta os autores Hohmann & Weikart (2004), pude compreender que o espaço de sala se encontrava dividido por oito áreas, sendo elas, a Área do Computador; a Área da Leitura e Escrita; a Área da Música e Movimento; a Área das Atividades Artísticas; a Área dos Brinquedos; a Área das Ciências; a Área das Construções e a Área da Casa, pelo que também existia como complemento ao espaço de sala: o ginásio, para atividades mais coletivas e para as sessões de Educação Física; o quintal, onde efetuavam o recreio; bem como a horta, situada num espaço exterior à instituição, onde as crianças se deslocavam semanalmente.

De acordo com Hohmann & Weikart (2004), os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam a capacidade da criança explorar e desenvolver a sua criatividade. Como tal, durante o meu período de estágio tentei compreender o modo como as crianças utilizavam o espaço e quais os seus interesses nos mesmos. Nesta minha tentativa de compreensão, ressalto a entrevista que realizei a três crianças que me fez pensar se as áreas ou os materiais existentes nas mesmas iam de encontro aos interesses das crianças. Como tal, lembrei-me que o plano do dia efetuado pelas crianças me poderia ajudar a ir de encontro ao que as crianças pretendiam.

Desta forma, reuni os dados dos planeamentos, mês a mês, confrontando as crianças com os mesmos, onde efetuámos uma partilha de ideias de forma a compreender o porquê daquilo acontecer tendo em conta a voz das crianças do grupo.

Eis os gráficos apresentados com os devidos comentários das crianças:

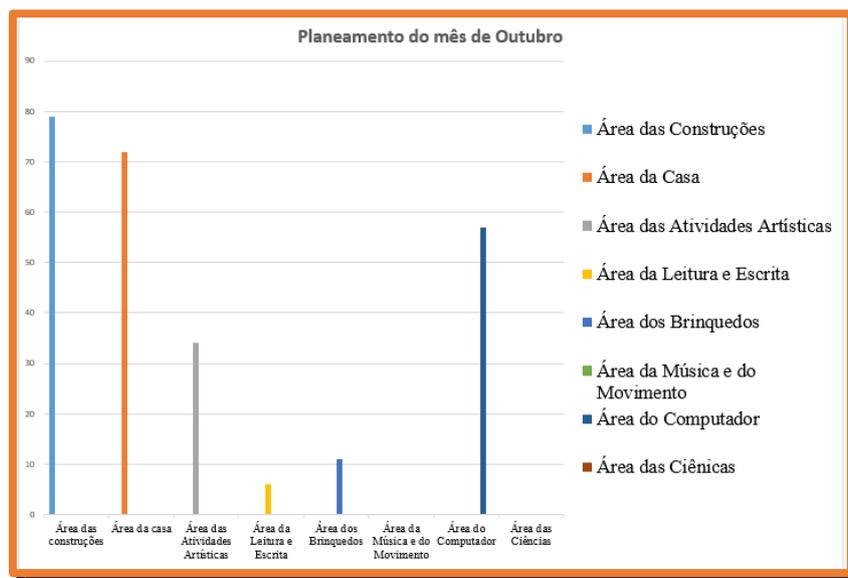


Gráfico 1 - Gráfico representativo do planeamento do mês de Outubro

M.E. – “*Brincamos muito na área das construções, na área da casinha grande (área da casa) e no computador porque tem as brincadeiras que gostamos de fazer.*”

J.P. e Fran. – “*Não sabíamos que havia a área da música e movimento.*”

M.E. – “*Não vamos para a área das ciências porque não encontramos brincadeiras divertidas para fazer, só sopas*”.

Tendo em conta o diálogo estabelecido com as crianças e as intervenções que me forneceram, efetuei o meu planeamento no sentido de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, tendo sempre como principal fator a sua autonomia em cada uma das áreas da sala. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a autonomia da criança é a preocupação central na estrutura curricular High-Scope e, como tal, o educador tem o papel de “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança” (p.89), para que esta possa efetuar operações de transformação de objetos autonomamente. Silva et al. (2016) reforçam esta ideia mencionando que a construção da autonomia passa pela

organização do grupo, onde são expostos e decididos aspetos necessários para possibilitar a sua autonomia. O educador desempenha um papel fundamental, no sentido em que deve dar oportunidade à criança para realizar as suas tarefas ao seu ritmo; organizar as áreas e os materiais com a participação das crianças; facilitar a escolha das crianças, proporcionando-lhes tempo de decisão e apoiando as suas iniciativas; bem como, dialogar com as crianças sobre os diversos espaços que contemplam a sala e sobre os momentos de rotina, verificando o que compreendem sobre cada um deles (Silva et al., 2016).

Neste contexto, sempre que planeavam a sua manhã, lembrávamos as áreas existentes para que pudessem ter bem presentes os espaços para onde poderiam brincar e apoiava-os nas suas brincadeiras. Tal ocorreu tanto na Área da Música e Movimento, na Área das Ciências e na Área da Leitura e Escrita. Seguem-se algumas notas de campo que ilustram as suas brincadeiras nestas áreas de intervenção:

Nota de Campo- Fazer: Brincadeira na área da música e movimento

No planeamento algumas crianças planearam ir brincar com os instrumentos musicais. Posto isto, dirigiram-se para a área. O Fran. (4;6) e o J.M. (4;2) começaram a retirar de imediato alguns dos instrumentos existentes, onde os exploraram intensamente, tocando alto e com entusiasmo. O J.P. (4;6) tocava pratos e sorria para os restantes. Uma vez que se encontravam tão entusiasmados com o momento, já se encontravam a dispersar, pelo que observei o Fran. (4;6) a tocar uma maraca, batendo com a mesma no armário. Desta forma, intervim mencionando que os objetos são para serem tocados com calma e como o professor de música os ensinou e não para estarem a bater com os instrumentos noutros objetos.

Eu: O que planearam fazer na área da música?

J.P.: Uma banda.

Eu: E as bandas tocam assim?

Sof.: Não, temos de combinar. Eu sou a cantora.

Eu: Boa, já temos uma cantora e que mais?

J. M.: Eu toco o tambor.

Fran.: Eu a flauta.

Desta forma, começaram o espetáculo, onde todos tocavam os seus instrumentos e a Sof. (4;2) cantava.

A M. I (5;8), que chegou depois do planeamento em pequeno grupo, observou que os colegas estavam a brincar com os instrumentos musicais e planeou fazê-lo. Como tal, também tocou flauta e juntamente com a Sof. (4;2) tocaram, referindo que eram uma orquestra.

(Nota de campo de 24-11-2017)

Nota de Campo – Fazer: Área das Ciências

Após o planeamento, a M. I. (5;9), o J. P. (4;6) e o M.E. (4;10) dirigiram-se para a área das ciências. Inicialmente, fiquei a observá-los a irem buscar água ao lavatório e a colocarem nos recipientes utilizando o funil para a água cair de um lado para o outro. Quando a água passava pelo funil, expressavam grande admiração e entusiasmo, mencionando “Uau, olhem” e “caiu deste lado”.

Neste momento, juntei-me a eles:

Eu: O que estão a fazer?

M. I.: Vamos fazer uma sopa, é canja.

Eu: E isso que está aí dentro é a sopa?

M. E.: É o caldo e usámos o teu funil Rute.

Eu: E a vossa sopa só tem caldo? A canja que eu como não é só caldo.

M.I.: Faltam as massinhas.

Eu: E o que vão ser as massinhas?

J. P.: Podem ser estas conchas pequeninas. (retirando o saco das conchas)

O J.P. (4;6) começa a pegar nas conchas e a coloca-las dentro de um dos recipientes com água. A dada altura o Hen (4;6) aproxima-se:

Hen.: Rute eu escolhi ciências contigo.

Eu: Pois escolheste. O que vais fazer aqui nas ciências?

Hen.: Posso usar as pinças?

Eu: Claro que sim.

Desta forma, o M. E. (5;9) e o J. P. (4;6) abandonam as ciências e o Hen. (4;6) começou a retirar as conchas da água, colocando-as no saco com uma pinça.

Enquanto guardava as conchas no saco, o Hen. (4;6) colocou uns óculos.

Hen.: Olha Rute.

Eu: O que é isso?

Hen.: São uns óculos de ciências.

Eu: Para que servirão esses óculos?

Hen.: Para as conchas não magoarem os meus olhos.

Outras crianças ao observarem as brincadeiras na área das ciências começaram a mostrar interesse, referindo “Afim também podemos brincar às cozinhas aqui”.

(Nota de campo de 28-11-2017)

Nota de Campo – Fazer: Jogo das letras

Após o planeamento, o J. P. (4;5) e a C. (4;3) dirigiram-se para a área da leitura e escrita para efetuarem o jogo das letras. Fui de encontro aos mesmo e comecei a observá-los. Estes retiravam as letras da caixa e colavam sobre a folha de feltro.

Eu: O que estás a escrever?

J. P.: Não estou a escrever nada, mas já descobri uma coisa.

Eu: Conta-me lá.

J. P.: Eu tenho estas bolas no meu nome.

Eu: A letra “o”.

J.P.: Sim.

Eu: E quantos “o’s” tem no teu nome?

João Pedro: Três. (disse-o após pegar no cartão do nome e contar)

Passado um pouco, o D (5;9) veio fazer o jogo.

Eu: O que vais escrever?

D: Não sei, podes escrever o teu nome.

Eu: Posso. (Escrevi o meu nome e fui referindo o nome da letra)

Eu: Não queres escrever o teu nome?

D: Vou usar o cartão.

Pega no cartão do nome e começa a procurar as letras e formar o seu nome, pelo que eu ia questionando que letras eram aquelas. Posto isto, o D (5;9) olha para uma caixa que dizia “números”.

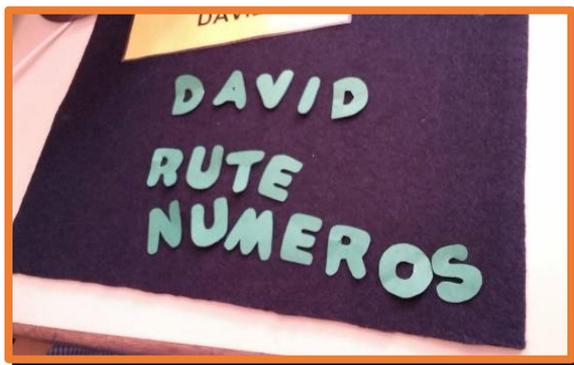
D: Agora aquele.

Eu: Queres escrever a palavra “números”?

D: Sim. Primeiro é o “n”...

Desta forma, letra a letra formou a palavra “números” e no fim indicou as três palavras que tinha formado com as letras.

(Nota de campo de 07-11-2017)



Fotografia 10 - Palavras formadas pelo D.

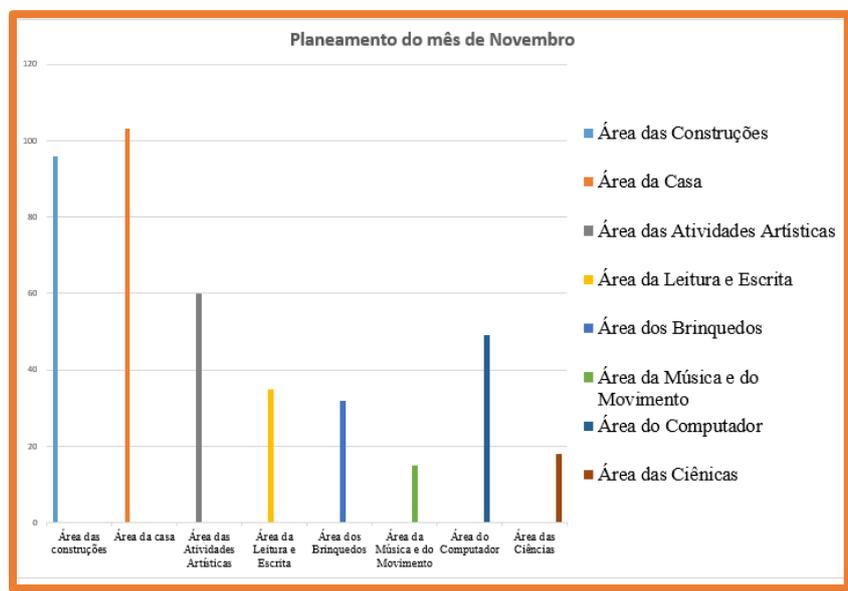


Gráfico 2 - Gráfico representativo do planeamento do mês de Novembro

Seguidamente mostrei-lhes o gráfico do mês de Novembro, onde foi possível verificar um aumento nas áreas que anteriormente nem eram frequentadas e uma descida da área do computador. Considero que este aspeto tenha sido pertinente, uma vez que as crianças passam grande parte da sua manhã na área do computador a jogar. Contudo, nunca foi minha intenção que deixassem de frequentar esta área, até porque os meios tecnológicos e informáticos têm grande importância no que respeita ao conhecimento do mundo (Silva et al., 2016), pelo que devem ser utilizados de maneira correta e equilibrada. Tendo em conta este aspeto, Silva et al. (2016) afirmam que “A compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas da realidade” (p.93).

No entanto, continuei a intervir nas áreas em questão, bem como nas restantes acompanhando as brincadeiras das crianças. Sendo que num dos meus momentos de observação, verifico que uma das crianças se encontrava a observar os gráficos expostos na sala:

Nota de Campo – Fazer: Observação do gráfico de planeamento do mês de Outubro e Novembro

As crianças encontravam-se na sala a brincar e eu estava ao pé da Leon., conversando com a mesma sobre o que se encontrava a fazer com a massa de cores. A dado momento, a Mar. (4;9) chamou-me:

Mar.: Rute o que diz aqui? (apontando para uma das áreas presentes no gráfico do planeamento do mês de outubro)

Eu: Está aqui escrito, Área das ciências.

Mar.: Mas agora já não está assim.

Eu: Assim como?

Mar.: Sem cor.

Eu: Então porquê?

Mar.: Porque agora os amigos já vão para lá, olha. (apontando para o gráfico do mês de Novembro)

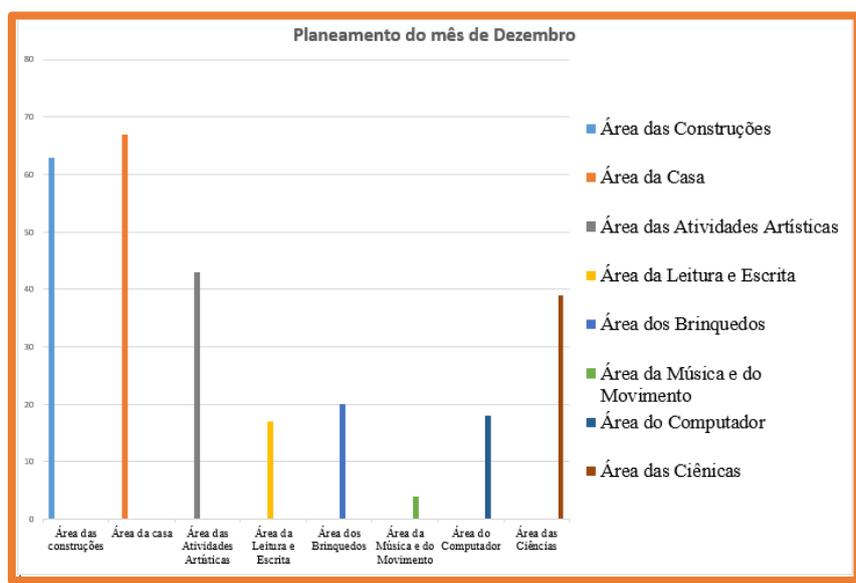


Gráfico 3 - Gráfico representativo do planeamento do mês de Dezembro

Tendo em conta todo o percurso efetuado na melhoria da autonomia das crianças no espaço, chegámos ao gráfico que ilustra os dados referentes ao último mês de intervenção, onde é possível verificar que embora continuem a existir áreas mais frequentadas que outras, uma vez que são áreas nas quais as crianças demonstram grande

interesse, começa a existir um equilíbrio em todas as áreas da sala, pelo que este é um trabalho que exige uma continuidade, pelo que dei início ao mesmo.

Eis os comentários das crianças perante os gráficos que lhes foram partilhados:

M.E. – *“Começámos a gostar mais da Área das Ciências e da Área da Música e Movimento.”*

Pi., J.M. e M.E. – *“Na Área das Ciências já brincamos mais porque temos água e coisas novas para brincar. A Rute deu-nos um funil.”*

Sof. e Cla. – *“A Área da casa aumentou porque gostamos de brincar lá com os bebés e agora temos a máquina de lavar a roupa que construímos.”*

Neste sentido, considero que as entrevistas às crianças foram bastante importantes, uma vez que pude refletir sobre a minha prática e assim efetuar a minha investigação-ação. Para além de conseguir dar resposta ao meu objetivo, também consegui responder às questões que me surgiram, ficando a compreender quais os interesses das crianças em relação a cada espaço, bem como a importância de existir intencionalidade educativa. Evidencio este aspeto pois a intencionalidade permitiu-me atribuir sentido à ação, o que segundo Silva et al. (2016) é através da intencionalidade que o educador caracteriza a sua intervenção, exigindo que reflita sobre as conexões e as finalidades da sua prática. A intencionalidade permite atribuir sentido à ação, obtendo um propósito, sabendo o porquê. Neste sentido, “Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que (...) observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas (Silva et al., 2016, p.14).

Como já foi mencionado anteriormente, o espaço de sala encontrava-se dividido por oito áreas:

- **Área do Computador:** Este espaço encontrava-se situado junto à Área da Leitura e escrita, uma vez que as crianças podiam utilizá-lo para efetuar pesquisas. Contudo, o mesmo tinha mais utilidade para efetuarem jogos ou desenhos, existindo jogos associados à matemática e às ciências. Esta era uma área bastante escolhida pelas crianças, tanto sexo feminino como masculino.

Materiais: Mesa, ecrã, computador, rato, colunas e uma cadeira.



Fotografia 11 - Área do Computador

- **Área da leitura e Escrita:** Esta área subdividia-se, uma vez que continha a biblioteca e um espaço para a escrita. No que diz respeito à biblioteca, esta servia para as crianças poderem consultar diversos tipos de livros, tais como, de curiosidades, de histórias ou até mesmo livros criados pelos próprios, como é o caso do livro dos animais de estimação e o livro com os projetos das máquinas de lavar a roupa que criei com as crianças durante o meu estágio. De acordo com a entrevista que realizei à educadora, foi possível verificar que, relativamente à melhoria do espaço e materiais, a mesma indicava que seria necessária a reorganização desta área. Tendo em conta estes dados planifiquei efetuar um inventário da biblioteca, onde junto das crianças verificámos quais os livros existentes, que tipo de livros existiam categorizando-os, consertámos livros que se encontravam rasgados e reorganizámos a biblioteca. Através deste inventário, as crianças tornaram-se mais autónomas no processo de arrumação da área da biblioteca, dado que os catalogaram com cores. No entanto, não efetuei a reavaliação dos livros, uma vez que considero que esse processo deveria ser efetuado pela educadora. Eis a nota de campo que ilustra o momento da reorganização da biblioteca por parte das crianças:

Nota de Campo – Fazer: Inventário da biblioteca

Após o planeamento, o Fran (4;5), o J. M. (4;2), o J. P. (4;5) e a M. I. (5;8) foram para junto da biblioteca para começarmos a arrumar a mesma. Desta forma, propus que retirássemos todos os livros para os podermos organizar. A M. I. (5;8) e o J. M. (4;2) começaram a retirar os livros e o Fran (4;5) pegou em dois deles, mencionando “Eu nunca tinha visto estes livros, posso ver Rute?”. Neste sentido, o Fran (4;5) começou a ver os livros e enquanto isso as restantes crianças dispunham os livros sobre a mesa.

J.M: Existem aqui muitos livros.

Eu: Por isso mesmo é que propus que os organizasse-mos.

J.P: Estes dois são histórias.

Eu: Então podemos organizar, colocando todos os livros de histórias ao pé do J P.

J M.: Boa Rute!

M. I.: Mas há livros de histórias grandes e pequenos, vais por todos juntos?

Eu: Podemos dividir. Preferem?

Fran, J. P. e M. I.: Siiim.

Após termos os livros todos organizados, propus que escolhessem uma cor para cada categoria, pelo que a M. I. (5;8) pediu-me se poderia ser ela a escolher, e como tal, dirigimo-nos juntos dos papéis onde a mesma escolheu quatro cores diferentes.

Na mesa, discutimos que cor atribuiríamos a cada categoria, onde o J. P. (4;5) propôs que o papel autocolante verde fosse para os livros de curiosidades, o Fran (4;5) referiu que os livros grandes das histórias eram a azul e a M.I. (5;8) disse que os livros de histórias pequenos ficavam com o papel dourado. Desta forma, efetuámos a legenda e começámos a cortar tiras de papel para colocarmos nos livros e na prateleira correspondente. No decorrer deste momento, apercebi-me que o J.M. (4;2) estava a com uma postura que revelava um certo tédio, pelo que o questionei:

Eu: O que se passa J. M?

J. M.: Eu queria ir brincar um pouquinho.

Eu: Porquê?

J.M.: Porque eles estão a brincar com os meus brinquedos e eu também queria ir. Posso?

Eu: Claro que podes.

O mesmo não aconteceu com a M. I. (5;8) que se manteve bastante envolvida no que se encontrava a fazer, não abandonando o momento e não se deixando distrair pelo o que a rodeava.

A dado momento o Hen (4;6) aproximou-se.

Hen: O que estão a fazer?

Eu: Estamos a organizar os livros na biblioteca. Cada tipo de livro tem uma cor e a prateleira onde o devemos de guardar tem a mesma cor que o livro.

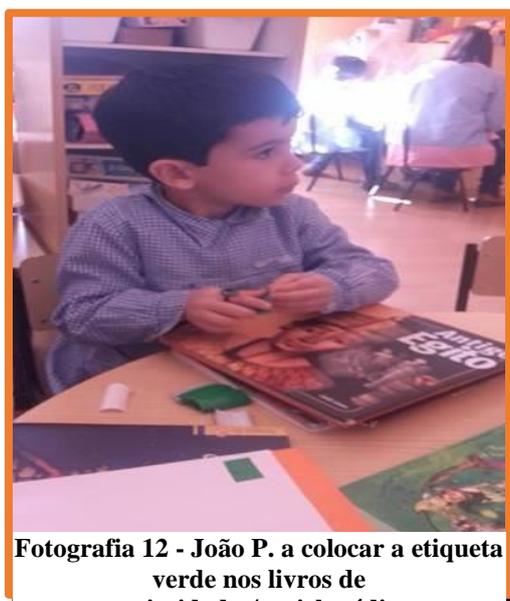
Hen: Assim é mais fácil. Posso ajudar-vos?

Eu: Sim, claro que podes. Temos os livros de histórias grandes para colocar o papel autocolante azul, se quiseres podes começar por aí.

Hen: Então eu vou colar esses e arrumo logo na prateleira, está bem?

M I.: Está bem Hen.

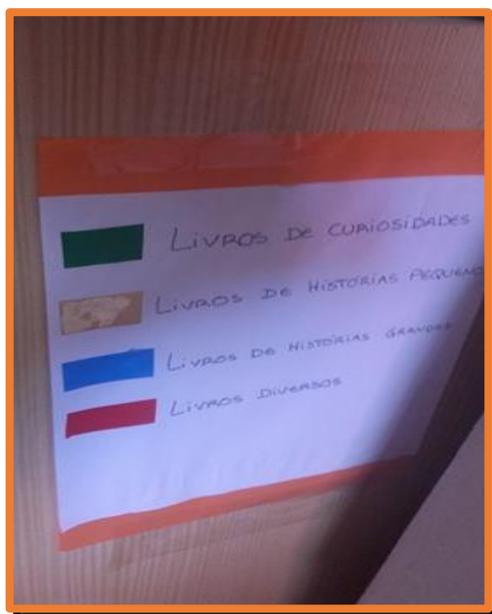
(Nota de campo de 14-11-2017)



Fotografia 12 - João P. a colocar a etiqueta verde nos livros de curiosidades/enciclopédias



Fotografia 13 - Biblioteca organizada por cores



Fotografia 14 - Legenda da organização dos livros

Relativamente à escrita, este é um espaço que as crianças utilizam para efetuarem a sua escrita nos cadernos, brincar com as letras formando palavras e

jogarem ao jogo das letras. Inicialmente era uma área que as crianças não demonstravam muito interesse, mas que no decorrer do meu estágio foi ganhando alguma visibilidade.

Materiais: Estante, livros variados, marionetas, televisão e vídeo, mesa de apoio com seis cadeiras, mesa com duas cadeiras, candeeiro, ficheiro de imagens com respetiva descrição por escrito, postais, letras de plástico, números de plástico, cadernos individuais e jogo das letras (duas bases de feltro com letras de velcro para poderem formar palavras).



Fotografia 15 - Área da Leitura e Escrita

- **Área da Música e Movimento:** Esta área encontrava-se situada na estante da biblioteca, em pequenos cestos coloridos, onde existiam diversos instrumentos musicais. Inicialmente, as crianças não optavam muito por esta área, até porque algumas delas nem sabiam da sua existência uma vez que é uma sala nova para o grupo. Contudo, quando brincavam na área da música, as crianças criam bandas, distribuindo instrumentos diferentes por cada uma e, por vezes, uma das crianças fazia de cantora enquanto as restantes crianças acompanhavam.

Materiais: Clavas, flautas, pandeiretas, maracas, pratos, entre outros instrumentos reais.



Fotografia 16 - Área da Música e Movimento

- **Área das Atividades Artísticas:** Nesta área eram integrados dispositivos para pintura, desenho, recorte, colagem, modelagem, entre outros. As pinturas podiam ser efetuadas na vertical ou na horizontal e as crianças experimentavam diversas técnicas, materiais e suportes, dando assim possibilidade para diversas formas de expressão. Esta área era bastante frequentada pelas crianças do sexo feminino, onde o aperfeiçoamento dos desenhos e pinturas tinha sido verificado ao longo do estágio. No entanto, existem alguns rapazes que demonstravam igual interesse por esta área, principalmente no que diz respeito às colagens e modelagem. Destaco que através da análise do PIP efetuei etiquetas, onde algumas crianças participaram na identificação dos materiais.

Materiais: Materiais de escritório, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro (grossas e finas), lápis de cera, giz, folhas de papel A3 e A4, diversos tipos de folhas, materiais de desperdício, formas, pincéis, materiais para confeccionar massa de cores, frascos de plástico e vidro, tintas, quadro magnético vertical, imanes, aguarelas, um lavatório, uma mesa e seis cadeiras. Todos os materiais encontram-se organizados em estantes e devidamente etiquetados com a imagem real do objeto e o nome alusivo ao mesmo, através da análise efetuada ao PIP (I-Ambiente Físico).



Fotografia 17 - Área das Atividades Artísticas

- **Área dos Brinquedos:** Esta não era uma área específica, contudo, abrangia os jogos de mesa e a casinha das bonecas. Os jogos de mesa eram uma área muitas vezes escolhida pelas crianças em momento de planeamento, pelo que quando revíamos era possível chegar à conclusão que raras as vezes que o concretizam, pelo que em momentos de pequeno grupo planifiquei jogarmos jogos de mesa para que as crianças tomassem conhecimento dos jogos que existiam e como se jogavam para assim poderem efetua-los autonomamente. No entanto, a casinha das bonecas era diariamente escolhida por pelo menos uma criança do grupo, pelo que outras crianças ao vê-la brincar juntavam-se à mesma.

Materiais: Puzzles, jogos de estratégia, dominós, blocos lógicos, entre outros jogos, bem como uma mesa de apoio e seis cadeiras. É de salientar que esta mesa era a que também dava apoio à Área da Leitura e Escrita, quando as crianças desejavam consultar os livros. Também existia uma caixa com diversas bonecas pequenas e mobiliário de plástico.

- **Área das Ciências:** Esta área encontrava-se próxima da Área da Expressão Plástica, uma vez que a mesma continha um lavatório e, como tal, as crianças que brincam nesta área tinham acesso constante à água. Inicialmente, esta era uma área pouco ou nada utilizada pelas crianças, onde geralmente passavam apenas

para verificar o que nela existia e dispersavam para outra área da sala. Ao deparar-me com esta situação, essencialmente através da entrevista que realizei às crianças e expondo-lhes os gráficos apresentados anteriormente, comecei a incentivar as crianças a ir para esta área, acompanhando-as na exploração dos materiais. Pelo que passaram a demonstrar um grande interesse, principalmente quando as explorações de objetos envolviam água. Ao aperceber-me deste fascínio pela água, decidi acrescentar novos materiais à área, proporcionando novas brincadeiras e aprendizagens para as crianças, onde experimentaram com água e outros objetos inicialmente com o apoio do adulto e progressivamente em cooperação com os colegas ou autonomamente.

Materiais: Lupas, colheres medidoras, plantas, sementes, balões, esponjas, candeeiro, esqueleto da cabeça com dentição, megafone, fitas, conchas, berlindes, lanternas, funil, retroprojektor, globo, entre outros. Todos os materiais encontram-se organizados sobre a mesa, em caixas transparentes e sacos.



Fotografia 18 - Área das Ciências

- **Área das Construções:** Esta era uma área essencialmente frequentada pelas crianças do sexo masculino, pelo que algumas crianças do sexo feminino também a frequentavam, mas entravam nas brincadeiras criadas pelos rapazes e não por conceito delas. Como tal, esta era uma área em que as brincadeiras estavam relacionadas com empilhamentos e construções, onde criavam casas, quintas, muros,

transportes associados a profissões, bem como brincadeiras com os animais. Destaco que através da análise do PIP (I- Ambiente Educativo) efetuei etiquetas, onde algumas crianças participaram na identificação dos materiais.

Materiais: Tubos, blocos grandes, blocos de madeira, blocos de madeira coloridos, blocos de encaixe, legos grandes, legos pequenos, pistas de carros, caixas de ferramentas, animais e bonecos diversos. Todos os materiais encontravam-se organizados em estantes e caixas, ao alcance das crianças.



Fotografia 19 - Estante da Área das Construções



Fotografia 20 - Caixotes com materiais pertencentes à Área das Construções

- **Área da Casa:** Esta área remetia a uma casa real e objetos relacionados com uma mercearia. Esta era uma área muito rica e associada ao jogo simbólico, proporcionando a recriação de situações do quotidiano das crianças. A utilização desta área era bastante frequente, onde as crianças do sexo feminino efetuam brincadeiras relacionadas com tarefas domésticas ou famílias, enquanto certas crianças do sexo masculino mascaram-se com os adereços existentes, recriando desenhos de animação e filmes do seu interesse. Durante o meu período de estágio, acrescentámos um objeto a esta área, mais concretamente uma máquina de lavar a roupa,

através de um trabalho por projeto com um pequeno grupo de crianças, pois o facto de as crianças não conterem este objeto condicionava algumas das suas brincadeiras. Com a construção deste objetos, as suas brincadeiras de jogo simbólico aproximou-se do real, existindo novamente uma maior autonomia nas crianças.

Materiais: frigorífico, máquina de lavar a loiça, lavatório, estante com comeres de plástico, mesa e três cadeiras, cama, bebés, entre outros materiais que permitiam as brincadeiras associadas ao jogo simbólico.



Fotografia 21 - Área da Casa

As paredes da sala contêm algumas pinturas realizadas pelas crianças e canções, tornando-se elementos de decoração. Contudo, considero que a mesma deveria conter mais registos/documentação, uma vez que estes ilustram parte das descobertas efetuadas pelas crianças, tornando-se numa ponte de comunicação entre a instituição e as famílias.

Neste sentido, a sala era caracterizada por conter espaços individualizados em que apelam a atividades mais calmas, como por exemplo a Área da Leitura e Escrita; um espaço que possibilitava que as crianças explorassem, como é o caso da Área das Ciências, a Área das Construções e a Área da Casa; e um espaço onde podiam desenvolver diversas técnicas, envolvendo diversos materiais, por exemplo, a Área da Expressão Plástica. É de salientar que a casa de banho pertencente à sala era no exterior da mesma, contendo três sanitas, dois lavatórios, prateleiras onde se encontram as escovas de dentes e respetivos copos, bebedouros, sabonete, desinfetante, toalha, papel para limpar as mãos

e rosto, um espelho que ocupa a área em frente aos lavatórios, um armário de armazenamento de material de WC e um armário com roupas. Ainda na casa de banho encontrávamos sinalização para as crianças fecharem as torneiras quando não as estão a utilizar, nos interruptores para desligar as luzes e uma folha informativa que apresentava uma sequência de como deviam lavar as mãos corretamente.

Em suma e de acordo com Silva et al. (2016), a organização da sala espelha as intenções do educador, pelo que este deve questionar-se da sua funcionalidade e finalidade, planeando e fundamentando o porquê da sua organização. Deste modo, intencionalizei momentos para que as crianças conhecessem o espaço e as diversas áreas que o compunham, bem como das suas potencialidades, proporcionando condições para se desenvolverem de forma independente e autónoma, sendo que para tal também se tornou necessário ajustar a rotina possibilitando que as mesmas pudessem fazer as suas próprias escolhas e utilizarem os materiais de diferentes maneiras. É nesta perspetiva que indico que durante o meu período de estágio o espaço de sala não sofreu alterações, pelo que não se tornou necessário, dado que ao ir de encontro dos interesses e necessidades das crianças, as mesmas começaram a vivenciar o espaço de outra mais autónoma, estando a organização dos materiais associados a esta progressiva autonomia, que foi possível através da análise do PIP. Segundo Formosinho (2013), a preocupação com a autonomia da criança é central na Abordagem High-Scope, pois toda a sua estrutura curricular tem as finalidade da obra de Piaget. Como tal, Piaget (1965, citado por Formosinho, 2013), refere que relativamente ao juízo moral da criança, destaca-se uma evolução da heteronomia à autonomia, realçando o papel do adulto como fonte de heteronomia e para a necessidade da existência constante dos pares para a promoção de relações de cooperação que os conduzem à autonomia. Nesta perspetiva, a Abordagem High-Scope pensa na sua ação de forma a proporcionar a construção da autonomia intelectual da criança.

3.2.3.4 *A intencionalização da rotina*

Segundo Zabalza (1998), as rotinas desempenham um papel muito importante pois atuam como “as organizadoras estruturais das experiências quotidianas” (p.52). Estas permitem à criança um domínio do processo a ser seguido, pelo que o seu quotidiano

passa a ser mais pressentível, beneficiando da sua segurança e autonomia. É neste contexto, que as rotinas tornam-se no reflexo dos valores presentes na ação educativa da educadora e as crianças ao apropriarem-se da mesma irão efetuar as suas brincadeiras autonomamente, reconhecendo o que vem antes e depois.

Deste modo, a rotina pedagógica associada a Abordagem High-Scope é bastante organizada, existindo o Planear-fazer-rever; o Tempo de Recreio; o Tempo em Grande Grupo; o Tempo em Pequenos Grupos; o Tempo de Transição e o Tempo para Comer, Higiene e descansar, que proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que, durante o dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas. Hohmann & Weikart (2004) referem a rotina diária como sendo uma ajuda para as crianças darem resposta a várias questões e, assim, oferecer-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender.

Neste contexto, foi perceptível para mim que quando uma rotina diária é consistente possibilita à criança aceder a tempo suficiente para seguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas que vão surgindo. Deste modo, “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.224).

Tabela 7 - Rotina Diária da sala 1 de Jardim de Infância

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7:30h – 9:00h	Acolhimento comum na sala 2 de Jardim de Infância				
9:00h – 9:30h	Acolhimento na sala				
9:30h – 11:30h	Planear-Fazer-Rever	Planear-Fazer-Rever	Planear-Fazer-Rever Atividade Extra Curricular – Adaptação ao Meio Aquático	Planear-Fazer-Rever	Planear-Fazer-Rever
11:30h – 12:00h	Recreio				
12:00h – 12:30h	Almoço				
12:30h – 12:45h	Higiene				

12:45h – 15:00h	Brincadeiras nas áreas da sala	Brincadeiras nas áreas da sala			
	Sessão de Música	Descanso			
15:00h – 15:30h	Lanche				
15:30h – 16:00h	Tempo de Grande Grupo	Tempo de Grande Grupo	Tempo de Grande Grupo	Tempo de Grande Grupo Atividade Extra Curricular – Educação Física	Tempo de Grande Grupo
16:00h – 17:00h	Tempo de Pequenos Grupos				

Considero que o dia do grupo se encontra dividido em dois grandes momentos, sendo eles, a parte da manhã e a parte da tarde. Na parte da manhã encontramos diariamente o processo de Planear-fazer-rever e o Recreio, sendo que da parte da tarde, o mesmo não ocorre, uma vez que esta é preenchida com o Tempo de Grande Grupo e o Tempo em Pequenos Grupos.

A parte da manhã as crianças dirigiam-se para a sala, efetuando a marcação das presenças, inicialmente tornava-se necessário relembrar que teriam de marca-la mas este começou a tornar-se num processo autónomo. De seguida algumas delas tomavam o pequeno-almoço e as restantes brincavam com os brinquedos que trouxeram de casa ou brinquedos da sala. Uma vez que o acolhimento se perlongava até às 9:30h na sala, era apenas nessa hora que se dava início ao **Planear-Fazer-Rever** até às 11:30h.. O **planear**, inicialmente era efetuado em grande grupo e oralmente, pelo que o tempo de espera era bastante grande e as crianças expressavam um certo desconforto e inquietamente, pelo que para corresponder às necessidades das crianças, eu e a educadora tornámos o planear e o rever em tempos de pequenos grupos. Assim sendo, as crianças ao planearem, passavam por uma variedade de ações mentais, como por exemplo, determinavam o que pretendiam efetuar tendo por base os seus interesses; imaginavam algo que ainda não

aconteceu e começavam a compreender que as suas ações podiam fazer com que isso acontecesse, pelo que ao elaborarem um plano inicial o mesmo poderia sofrer algumas alterações no decorrer das brincadeiras. Enquanto adulto de sala, ia apoiando o planeamento, conversando com cada criança com o intuito de estimular os seus planos, prevendo as mudanças que o mesmo poderia sofrer. Eis uma nota de campo ilustrativa:

Nota de Campo – Planear

No planeamento questionei as crianças presentes se se lembravam o que iríamos fazer durante a manhã.

Sof: Vamos fazer pizzas.

Eu: E ainda se lembram quais os ingredientes que escolheram ontem?

M. E.: Cogumelos.

Eu: Vamos lá ver se dentro deste saco há cogumelos? Estão aqui. E o que mais?

J.P.: Salsichas e polpa de tomate.

J.M: Azeitonas.

Pi: Atum para a minha pizza.

Eu: E mais? Que vocês gostam muito e quando vai ao forno derrete?

Fran: Queijooo!

M.I: Também está aí o fiambre.

Eu: Pois está! E onde colocamos todos esses ingredientes?

M.E.: Na massa da pizza.

Eu: E lembram-se de quem a ia fazer a massa?

J.M: A Fatinha.

Desta forma, mostrei a massa, questionando-os sobre quais os ingredientes que achavam de que era feita a massa.

Sof: Farinha.

M.E.: Água

M.I: Sal.

Eu: E levou outro ingrediente, que faz com que a massa cresça. Sabem qual é?

Pi: O fermento.

Neste sentido, todas as crianças foram lavar as mãos e dividiram-se pelas duas mesas da sala.

(Nota de campo de 21-11-2017)

Relativamente ao **fazer**, ou seja, ao tempo de trabalho, as crianças colocavam em prática as suas intenções que, anteriormente, foram pensadas e descritas no plano do dia. Inicialmente, integrava-me nas brincadeiras das crianças, observando os seus interesses e identificando como eram as relações existentes entre as crianças do grupo, pelo que no decorrer do tempo, tomei um papel mais provocador, compreendendo o rumo da brincadeira, tornando-as mais desafiantes e complexas para as crianças, também com o intuito que se tornassem mais autónomas ao se deslocarem pela sala e a utilizarem os materiais que pretendiam, tal como é visível na seguinte nota de campo:

Nota de Campo – Brincadeira com os blocos (17-10-2017)

No momento de planeamento, as crianças que foram brincar para os blocos decidiram quais as brincadeiras que iriam fazer com os mesmos, entre eles, surgiram propostas como a construção da máquina do tempo e a construção de casas.

Quando as crianças foram brincar, fui verificando se levavam a cabo o que tinha planeado, pelo que inicialmente construíram a máquina do tempo, onde o Hen (4;5) foi dando indicações às restantes crianças que se encontravam nesta área, de como se construía a máquina, uma vez que tinha sido o mesmo a iniciar a brincadeira no dia anterior. Posto isto, todos saíram da área dos blocos, ficando apenas o M.E. (4;9) que começou a construir uma casa com os blocos, algo que o mesmo tinha sugerido no momento de planeamento. O Hen (4;5), a Carl (4;3), o J.P (4;5) e o Fran (4;5) ao verem a sua construção quiseram participar na mesma, começando a mencionar que a casa seria para viverem lá, encarnando a personagem de cães.

A dada altura, chega o Gab. (4;6) mencionando que podiam fazer uma cerca para serem cavalos, onde também construíram uma cerca em que uns encarnaram a personagem de cavalos e outros de cavaleiros.

(Nota de campo de 17-10-2017)

Terminado este momento, era pedido que as crianças arrumem a sala, de modo a que esta se voltasse a encontrar organizada para assim iniciarmos o tempo de rever. O **rever**, era um tempo em que as crianças falavam sobre o que fizeram durante a manhã, mostrando-o, e refletindo sobre o mesmo. Este tempo era de grande importância pois eram expostas situações que inquietavam as crianças ou que partilhavam interesses ou ideias. Durante este tempo observava o que as crianças na sua partilha em grupo e estimulava a conversa. Eis um exemplo de um momento de rever:

Nota de Campo – Rever

Quando terminámos de arrumar a sala, as crianças presentes dividiram-se pelas mesas da sala, em dois pequenos grupos, para revermos a manhã. Desta forma, peguei no planeamento e perguntei qual era o primeiro nome que se encontrava escrito no plano do dia, onde a Pi (4;11) disse de imediato que era a Sof. Assim sendo, li o que a Sof (4;7) tinha planeado, questionando-lhe se o que fez tinha correspondido ao que planeara. O mesmo ocorreu com as restantes crianças, onde algumas evidenciaram “estava a gostar muito da brincadeira nas construções”, pelo que não tiveram tempo para realizar o restante. Quando todos terminaram de comunicar o que fizeram, correspondendo com o plano, efetuámos um balanço do que tinha sido feito e do que tinha ficado por fazer, verificando que apenas duas das crianças não tinham feito tudo o que planearam, pelo que o M.E. (4;10) comenta “Estamos a gerir melhor o nosso tempo”.

(Nota de campo de 07-12-2017)

Assim que os dois pequenos grupos terminam de rever a sua manhã, as crianças dirigiam-se até ao **recreio**. Este era um momento pelo qual as crianças desejavam a manhã inteira, pois tinham a possibilidade de se envolverem em momentos mais pujantes e barulhentos, sendo muitas das vezes as brincadeiras que efetuavam no quintal, uma continuidade das brincadeiras que iniciaram no espaço de sala. Considero que é neste tempo que passavam diariamente ao ar livre que as crianças tinham a oportunidade de efetuar brincadeiras mais exploratórias, conversarem, saltarem, cuidarem dos canteiros, correrem, entre outros. Enquanto as crianças se encontram no recreio, mas aproximava-se a hora da refeição, mencionava que eram horas de ir colocar a mesa, sendo que

inicialmente teria de mencionar quem eram os responsáveis, pelo que no decorrer das semanas os responsáveis por tal tarefa já se dirigiam até mim para irmos para o refeitório para colocar a mesa. Neste momento, enquanto eu ia distribuindo as refeições pelos pratos, os responsáveis colocavam os talheres sobre a mesa, discutindo entre eles quem efetuava o quê. Entretanto as restantes crianças chegavam ao refeitório e todos iniciavam as suas **refeições**. Consoante iam terminando, dirigiam-se à casa de banho, para efetuar a sua **higiene**, sendo que os responsáveis por colocar a pasta nas escovas de dentes costumavam ser os primeiros a terminar a refeição para poderem concretizar a tarefa. Terminado este momento, algumas crianças permaneciam na sala e outras iam para a **sesta**. Na parte da tarde, consoante as crianças iam acordando da sesta, calçavam os seus sapatos e dirigiam-se à casa de banho, todo este um processo autónomo, onde as crianças mais velhas apoiavam as crianças mais novas. Enquanto decorria este momento, as crianças responsáveis por colocar a mesa para o lanche, efetuavam a sua tarefa, para que todos pudessem **lanchar**. Segue-se dois momentos expressos em notas de campo, que retratam um momento da hora de almoço e um momento de higiene:

Nota de Campo – Hora de almoço

Enquanto o grupo almoçava, sentei-me junto do J.P (4;4) e da Sof (4;5).

J.P.: Rute, podes cortar isto?

Eu: Posso.

Desta forma, comecei a cortar o pastel de bacalhau e o M.R. (4;2), que se encontrava sentado ao lado do JP (4;4), começou a ver o que eu estava a fazer.

Seguidamente, o J.P (4;4) agradece-me e continua a sua refeição. A dado momento, observo o M.R. (4;2) a pegar no garfo e na faca, cortando o seu pastel de bacalhau.

(Nota de campo de 28-11-2017)

Nota de Campo – Higiene

Enquanto as crianças efetuavam a sua higiene, eu ia acompanhando as crianças que se encontravam a lavar os dentes. Quando o Fran (4;5) terminou a escovagem dos dentes, colocou a sua escova junto do lavatório e bebeu água.

Eu: Depois não te esqueças de guardar a escova no teu copo.

Fran: Eu não chego lá.

Desta forma, retirei o copo do Fran (4;5) e ele colocou a sua escova lá dentro e eu voltei a guardar o copo, onde me apercebi que possivelmente teríamos de colocar os copos das escovas de dentes na prateleira inferior para que as crianças possam efetuar a sua higiene mais autonomamente.

(Nota de campo de 28-11-2017)

Seguidamente, reunimo-nos em **grande grupo**, onde efetuavam atividades conjuntas, sendo eles jogos coletivos, canções, dinamizações de histórias, entre outros. Eu tinha especial atenção em efetuar este momento num espaço amplo, planeando antecipadamente o que iríamos realizar de acordo com o que observava das brincadeiras ou partilhas das crianças. Terminado este momento, surgia então o **tempo em pequenos grupos**, onde eram dadas hipóteses de escolha às crianças de acordo com os materiais existentes. Este era um tempo no qual também desenvolviam o trabalho de projeto. Como tal, eu definia e apresentava diversas propostas ao grupo, possibilitando que trabalhassem com os materiais que desejassem, tomando as suas escolhas e conversando sobre o que pretendiam fazer.

Exemplo de um momento de grande grupo e de um momento de pequeno grupo presente numa das tarde da rotina das crianças:

Nota de Campo – Dinamização da História “Um bicho estranho”

Antes de iniciar a leitura da história, mostrei a contracapa do livro que continha uma cauda.

Eu: O que acham que é isto que está aqui?

J.P.: É uma cobra.

Gab: A cauda de uma lagartixa.

Ivon: É a cauda de um rato.

Pi: Uma minhoca.

Neste sentido, dei assim início à narração da história, onde as crianças abriam muito os olhos sempre que eu virava mais uma página do livro, demonstrando curiosidade em saber o que se iria suceder. No decorrer deste momento, todos chegaram à conclusão que o bicho estranho era um rato de pernas para o ar e

quando virei o livro mencionaram “É uma rato”, demonstrando grande entusiasmo por terem adivinhado que afinal o bicho estranho não passava de um rato.

(Nota de campo de 23-11-2017)

Nota de Campo – Tempo de Pequeno Grupo: Momento de recorte

Após o momento de grande grupo, as crianças optaram por qual seria o momento de pequeno grupo que queriam efetuar primeiro. Desta forma, dirigi-me para a mesa, juntamente com as crianças que escolheram fazer recorte. Distribui uma tesoura a cada e coloquei folhas de revista sobre a mesa para que pudessem escolher as imagens que mais lhes interessavam. Enquanto as crianças recortavam as imagens, fui observando como recortavam, apercebendo-me que a Sof, a Pi (4;4), a M.I (5;7) e a Mariana (4;10) recortam as imagens, contudo, a Isa (3;2) e a Frana (5;2) apenas faziam cortes no papel.

(Nota de campo de 23-11-2017)

É de salientar que na passagem destes momentos, existiam os **tempos de transição** e no qual eu ou a educadora tínhamos um papel essencial, tornando estes período em momentos tranquilos, ajustando-os às necessidades do desenvolvimento das crianças, avisando-as do que se iria suceder.

Como parte da rotina semanal das crianças, considero pertinente referir que introduzi o mapa de tarefas, sendo que este instrumento foi introduzido com o apoio da educadora para uma melhor organização da rotina pedagógica das crianças. Este surgiu, pelo facto de as crianças se aperceberem mais uma vez dos momentos de rotina existentes, como também para torna-las mais autónomas e responsáveis. No entanto, este surgiu como uma resolução de um problema que identifiquei na minha intervenção, pois nos momentos de efetuar alguma tarefa, principalmente a colocação da mesa para a hora de almoço, todas as crianças se voluntariavam, tornando-se difícil tomarmos uma decisão de quem a iria concretizar. Como tal, planifiquei a introdução de um mapa de tarefas semanal, com o intuito de as crianças também conseguirem regular o desempenho das tarefas. De acordo com Cardona (1999), a análise e a escolha de estratégias de resolução de um dado problema deve ser feita em conjunto com as crianças, indo de encontro com

os interesses e necessidades das mesmas. Neste sentido, as alterações introduzidas na rotina devem sempre explicadas e negociadas com as crianças para que estas percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do seu dia.

Em síntese, o educador tem um papel muito importante no que respeita a organização da rotina pedagógica, uma vez que esta deve estar planificada de forma a apoiar a iniciativa da criança, fornecendo tempo para expressar os seus objetivos e intenções, oferecer um enquadramento social possibilitando um ambiente seguro e com finalidade, suavizando as transições das crianças, proporcionar uma estrutura flexível e apoiar os valores do currículo, permitindo que as crianças sejam autónomas na construção do seu conhecimento e incluindo os ingredientes da aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2004).

3.2.3.5 A intencionalização do planeamento e avaliação

No meu período de estágio, segui os princípios utilizados pela minha educadora, quer isto dizer que tanto para o planeamento como para a avaliação utilizei como principal referência a observação diária das crianças, efetuando notas de campo, analisando os seus comportamentos, interesses, interações entre as crianças e adulto criança e as competências das mesmas perante a realização dos momentos. Como tal, tive em consideração o nível de envolvimento das crianças e o instrumento de Registo de Observação da Criança (COR), que perante o desenvolvimento das crianças tinha em conta diversas categorias, tais como, a iniciativa da criança, onde verificava a capacidade que demonstrava em começar ou seguir o desencaminhar do momento; a relação social, onde tinha em conta o modo como a criança lidava com as restantes, a forma como trabalhava com os outros, como lidava com os conflitos, entre outros; a representação criativa em que observava as brincadeiras que efetuavam de faz-de-conta e momentos de trabalho artístico; a música e o movimento, onde verificava as capacidades físicas das crianças, ou seja o que eram capazes de desempenhar com o seu próprio corpo, bem como o reconhecimento do mesmo; e, por fim, a matemática, onde verificava as capacidades de classificação, seriação e espaço, ou seja, o ordenar objetos, organizar segundo uma característica, por exemplo a cor, tamanho, entre outros.

É de realçar que durante o estágio foi possível identificar que o planejar-fazer-rever era uma das partes centrais da rotina diária das crianças que me fornecia bastantes informações sobre os interesses e necessidades que cada uma revelava. Como tal, o planeamento que efetuei, era pensado de forma a corresponder às necessidades das crianças e da sua autonomia. Este teve princípio no planeamento das crianças para a sua manhã realizado diariamente, onde efetuei gráficos com um balanço mensal sobre as suas escolhas das áreas da sala que expus anteriormente.

4. Considerações Finais

Dado por concluído o presente relatório, posso afirmar que foram diversas as experiências que me proporcionaram grandes aprendizagens com momentos desafiadores para a minha formação.

Relembrando essas experiências destaco a adaptação existente de dois modelos curriculares e o trabalho investigacional desenvolvido. Relativamente ao facto de ter vivenciado dois modelos, o MEM em Creche e o High-Scope em Jardim de Infância, considero que ambos são bastante preocupados com a problemática em questão, realçando o facto de as rotinas diárias serem bastante consistentes nos diversos momentos que compõem o dia. Dado que nunca tinha experienciado nenhum destes modelos na minha formação, inicialmente tomei uma postura mais observadora, com o intuito de conhecer os interesses das crianças relativamente aos espaços e materiais, dando resposta às mesmas, como também identificar o modo como a educadora organizou o espaço e tempo, verificando se promoviam a autonomia das crianças. Tendo em conta estes dois objetivos, para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, planeiei diversos momentos adequados a certas crianças, em específico, e ao grupo. Esta intencionalização só foi possível pois, para além de ter o cuidado de assumir o papel de observadora, também considerei fundamental refletir sobre o que ocorria diariamente entre as crianças, como na minha prática, sempre com o objetivo de repensar e melhorar a minha ação educativa, possibilitando oportunidades de aprendizagem para as crianças.

No que diz respeito à investigação-ação que desenvolvi durante a minha PES, considero crucial destacar a postura reflexiva que fui adotando face à problemática que se tornou útil para as minhas aprendizagens. Indo de encontro aos objetivos que apresentei no relatório, pressuponho que o que pretendia foi de encontro ao que desenvolvi em conjunto com as crianças no contexto, ou seja, organizar ou reorganizar o espaço e o tempo, valorizando a promoção da autonomia de cada criança. É nesta perspetiva que refiro que dos aspetos que sempre esteve presente na minha intencionalização educativa foi o envolvimento das crianças na gestão do espaço e do tempo, destacando que este

aspecto obteve um maior impacto em contexto de jardim de infância, onde participaram ativamente no processo de investigação-ação.

O percurso também conteve algumas dificuldades que me fizeram refletir para que, posteriormente, pudesse melhorar, entre elas, a comunicação com os familiares, onde o apoio por parte das educadoras apresentando-me aos pais, ao manterem-me a par do que era falado com os mesmos me possibilitou dar esse passo e começar a criar essa relação tão essencial para assim corresponder às necessidades das crianças.

Tendo em conta os objetivos que delinee para a minha investigação, relativamente a “Compreender como a organização do ambiente educativo pode promover a autonomia das crianças”, posso mencionar que o facto de a criança conhecer os materiais da sala e onde os mesmos se encontram, tomar conhecimento dos diferentes momentos que compõem o seu dia e de ter a oportunidade de poder efetuar as suas próprias escolhas e tomar decisões, permite que consiga realizar as tarefas e atividades diárias com maior independência, contribuindo assim para a construção da sua autonomia. Associado a este objetivo, destaco outros dois, sendo eles, “Compreender a importância da intencionalização da organização dos espaços e materiais” e “Compreender a importância da intencionalização da rotina pedagógica na promoção da autonomia das crianças”, no sentido em que só me foi possível compreender a importância de intencionalizar o espaço e as rotinas, após ter entendido como estes elementos promovem a autonomia da crianças. É neste contexto que indico que dada a relevância destes dois elementos no processo de construção da autonomia da criança, cabe ao educador ter em conta que o modo como os organiza e estrutura, pois irá influenciar de forma direta a criança, seja no modo como utiliza o espaço, como também nas relações que vai estabelecendo ao longo do dia.

No que diz respeito a “Responder aos interesses das crianças sobre os espaços e materiais a partir da escuta das suas brincadeiras”, só foi possível assumindo um papel de observadora, refletindo e questionando-me sobre as situações que observava diariamente, sejam elas no modo como as crianças utilizavam e usufruíam do espaço, bem como em momentos de rotina. Considero pertinente destacar Máximo-Esteves (2008), no sentido em que me fez compreender a importância de se observar e retirar notas de campo, pois

possibilitou-me registar, mais detalhadamente, ações em que as crianças desenvolviam o seu processo de construção de autonomia, como também situações que me faziam ver que era necessária a minha intencionalização pedagógica para que certas crianças iniciassem esse mesmo processo.

Relativamente ao objetivo “Envolver as crianças no enriquecimento dos espaços e na introdução de novos materiais através de atividades e projetos com significado social”, posso indicar que este esteve sempre bastante presente ao longo do meu percurso de estágio e que as entrevistas que efetuei às crianças apoiaram-me neste sentido, uma vez que é através da escuta que fazemos das crianças e da possibilidade que lhes proporcionamos em explicarem os seus propósitos, escutando-nos uns aos outros, que estamos a envolver as crianças no ambiente educativo e, assim, criarmos condições para que as crianças participem ativamente na organização do espaço de sala e da rotina diária.

Para finalizar, o objetivo “Compreender os critérios utilizados pelas educadoras para a organização do espaço, materiais e rotina”, foi alcançável através das entrevistas que efetuei às educadoras, onde compreendi quais os aspetos de maior relevância para cada uma tanto a nível da organização dos espaços e materiais como das rotinas pedagógicas. Desta forma, posso concluir que ambas têm sempre em consideração os interesses e necessidades das crianças e que a intencionalização por parte do educador é parte fundamental para a gestão e organização do ambiente educativo para assim promover a autonomia da criança.

Julgo pertinente mencionar que a relação que estabeleci com as educadoras cooperantes permitiu-me sentir mais segura e confiante sobre a minha ação, em que as entrevistas realizadas às mesmas, também foram um fio condutor para tomar conhecimento sobre os critérios que utilizam para organizarem o espaço de sala e as rotinas e, assim, compreender a sua intencionalidade para poder dar sentido à promoção da autonomia na minha investigação. Neste contexto, a investigação-ação realizada veio permitir que compreendesse a importância de o educador se assumir como um investigador, no sentido em que “Ser professor-investigador é ser capaz de organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com

vista à sua compreensão e posterior solução” (Cochram-Smith & Lytle, in por Alarcão, 2001, p.5).

Em suma, posso afirmar que a investigação presente neste relatório teve um grande impacto no grupo de crianças, pois tomaram consciência das áreas que compõem a sala, os materiais existentes e da sequência de momentos que surgem durante o dia, que lhes veio permitir uma maior independência na tomada de decisões e no modo como se deslocam no espaço e efetuam novas aprendizagens.

Não posso deixar de mencionar que, de acordo com o Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores presente no Decreto-Lei 240/2001 e Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, fui de encontro às quatro dimensões apresentadas, contudo foquei-me mais na “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, mais concretamente na organização do ambiente educativo, potenciando a organização dos espaços e matérias e contribuindo para o enriquecimento do mesmo, bem como na organização do tempo, tendo sempre em conta o envolvimento das crianças, criando um clima de diálogo e de participação. Destaco este parâmetro, uma vez que se encontra relacionado com a problemática que optei investigar.

É com orgulho que termino esta etapa, dado que todo o trabalho e dedicação depositados na PES não tiveram apenas resultados nas crianças envolvidas neste processo, como também nas minhas aptidões pessoais e profissionais.

5. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação?*. Cadernos de Formação de Professores, Nº 1;
- Bertram, T. & Pascal, C. (2002). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Cardona, M. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância* in Pró-Posições, vol.10 Nº1;
- Cardona, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. Cadernos de Educação de Infância, nº81 (pp. 10-15);
- Craidy, C. & kaercher, G. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed Editora;
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Folque, A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Editorial. Escola Moderna, revista nº3, série 6ª;
- Folque, M. A., Leal-da-Costa, M. C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). *Formação de Professores em perspectiva*. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236). Manaus: EDUA. ISBN 978-85-7401-836-2;
- Folque, M.A. (1989). *As Rotinas no Jardim de infância*. Cadernos de Educação de Infância. Nº12 (pp. 17-18);
- Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação dos professores I* (p.144-165). Porto: Porto Editora

- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil* (pp.229-280). Porto Alegre: ArtMed;
- Harms, T.; Clifford, M.C. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Legis Editora;
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banet, B. (1990). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Kishimoto, T. (1999). *Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança*. Nuances: Vol. V – Julho de 1999;
- Máximo-Esteves, L. (2008): *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora;
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed;
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica na Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

6. Apêndices

6.1 Planificação em Creche

		Mestrado em Educação Pré-escolar – Prática de Ensino Supervisionado em Creche <i>Planificação Semanal – Projeção no Tempo</i>		Semana de: 03/04/2017 a 07/04/2017 Visto:	
Instituição: Centro Infantil Irene Lisboa		Educadora Cooperante: Susana Matêis			
Nome da Aluna: Rute de Augusto e Sa Saigado N.º: 36924		Grupo de Crianças: 1 a 3 anos			
2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira	
9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento
9:30h	Tempo de comunicação Reforço da manhã	9:30h	Tempo de comunicação Reforço da manhã	9:30h	Tempo de comunicação Reforço da manhã
09:45h	Exploração da terra na horta – Transplantação de legumes Brincadeira com terra colorida Brincadeira nas áreas	10:00h	Dinamização da história "O Nabo Gigante" Plantação de nabos Brincadeira nas áreas	10:00h	Construção da estante para a área das experiências Confecção de um bolo de alicê Brincadeira nas áreas
10:00h	Educação Física (Atividade extracurricular)	11:00h	Tempo de Comunicação Higiene Suplemento de Fruta	11:30h	Tempo de Comunicação Higiene Suplemento de Fruta
11:00h	Tempo de Comunicação Higiene Suplemento de Fruta	12:15h	Almoço	12:15h	Almoço
11:30h	Almoço	13:00h	Higiene Brincadeira na sala	13:00h	Higiene Brincadeira na varanda
12:15h	Higiene Brincadeira na sala	15:00h	Sesta	15:00h	Sesta
13:00h	Sesta	16:00h	Fim da sesta/arrumação da sala Lanche Brincadeira na varanda	16:00h	Lanche Brincadeira na varanda com carros
5ª Feira		6ª Feira		6ª Feira	
9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento
9:30h	Tempo de comunicação Reforço da manhã	9:30h	Tempo de comunicação Reforço da manhã	9:30h	Tempo de comunicação Reforço da manhã
09:45h	Sessão de Educação Física	09:45h	Sessão de Educação Física	09:45h	Sessão de Educação Física
11:00h	Tempo de Comunicação Visualização de vídeos sobre baratas	11:00h	Tempo de Comunicação Visualização de vídeos sobre baratas	11:00h	Tempo de Comunicação Visualização de vídeos sobre baratas
11:30h	Almoço	11:30h	Almoço	11:30h	Almoço
12:15h	Higiene Brincadeira na varanda	12:15h	Higiene Brincadeira na varanda	12:15h	Higiene Brincadeira na varanda
13:00h	Sesta	13:00h	Sesta	13:00h	Sesta
15:00h	Fim da sesta/arrumação da sala Lanche Brincadeira na varanda com carros	15:00h	Fim da sesta/arrumação da sala Lanche Brincadeira na varanda com carros	15:00h	Fim da sesta/arrumação da sala Lanche Brincadeira na varanda com carros
16:00h	Lanche Brincadeira na varanda com carros	16:00h	Lanche Brincadeira na varanda com carros	16:00h	Lanche Brincadeira na varanda com carros
18:00h	Lanche Brincadeira na varanda	18:00h	Lanche Brincadeira na varanda	18:00h	Lanche Brincadeira na varanda
18:00h	Lanche Brincadeira na varanda	18:00h	Lanche Brincadeira na varanda	18:00h	Lanche Brincadeira na varanda

6.2 Planificação em Jardim de Infância

		Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionado em Jardim de Infância <i>Planificação Semanal – Projeção no Tempo</i>		Educadora Cooperante: Fátima Godinho Grupo de Crianças: 3 aos 5 anos	
Instituição: Centro de Atividades Infantil de Évora Nome da Aluna: Rute de Augusto e Sá Selgado N.º: 36824		Semana de: 20/11/2017 a 24/11/2017 Visto: _____			
2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira	
9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento
9:30h	Planear-fazer-rever (Introdução do mapa de tarefas)	9:30h	Confecção de Pizzas	9:30h	Planear-fazer-rever do (Gráfico planeamento do mês de Outubro)
11:30h	Recreio	11:30h	Recreio	11:30h	Recreio
12:00h	Almoço	12:00h	Almoço	12:00h	Almoço
12:30h	Higiene	12:30h	Higiene	12:30h	Higiene
12:45h	Sesta	12:45h	Sesta	12:45h	Sesta
	Brincadeira na sala		Brincadeira na sala		Brincadeira na sala
5ª Feira		6ª Feira			
9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento	9:00h	Acolhimento
9:30h	Saída à Loja de Eletrodomésticos	9:30h	Saída à Loja de Eletrodomésticos	9:30h	Planear-fazer-rever
12:00h	Almoço	12:00h	Almoço	11:30h	Recreio
12:30h	Higiene	12:30h	Higiene	12:00h	Almoço
12:45h	Sesta	12:45h	Sesta	12:30h	Higiene
	Brincadeira na sala		Brincadeira na sala	12:45h	Sesta
15:15h	Lanche	15:15h	Lanche		Brincadeira na sala
15:35h	Aula de Educação Física	15:35h	Aula de Educação Física		
16:20h	Dinamização da história "Um Bicho Estranho" de Mon Daporta e Oscar Villán	16:20h	Dinamização da história "Um Bicho Estranho" de Mon Daporta e Oscar Villán		
16:45h	Registro da saída à Loja de Eletrodomésticos Jogos de mesa	16:45h	Registro da saída à Loja de Eletrodomésticos Jogos de mesa		

7. Anexos

7.1 Perfil de Utilização do MEM no desenvolvimento do currículo em creche

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	OBS. (a, b, c,.)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas /Tipos de materiais				
Biblioteca / centro de documentação (livros, álbuns familiares, discos, vídeos)				
Materiais de suporte ao registo pelo desenho e escrita				
Laboratório de ciências e matemática (luz/sombra; água; areia; plantas, animais)				
Materiais para construções (caixas de cartão, blocos, material reciclado)				
Ateliê de artes plásticas – materiais para desenho, pintura, modelagem				
Área de dramatização (bonecos, roupas, adereços de diversas atividades, mobília de casa, fantoches)				
Área de exploração e atividades físicas (rampas, escadas, estruturas, túneis, baloiços, bolas, arcos, tecidos)				
Área de exploração e de atividades musicais				
Materiais do quotidiano familiar incorporando culturas e estéticas diversas				
Mobiliário para adultos (sofá, cadeirão ou cadeiras)				
Tipos de atividades				
Acolhimento e despedida da criança e da família pelos adultos e crianças				
Tempo para Brincar, explorar e descobrir e Atividades culturais & Projetos (dentro e fora da sala)				
Tempo de Comunicações (em pequeno grupo e progressivamente em grupo) - Conversas sobre a vida em casa (com famílias ou entre crianças com apoio de fotografias e/ou registos); Contar coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz (na instituição e em casa)				
Saídas (na instituição e na comunidade) e visitas (de pessoas da instituição, famílias e membros da comunidade)				
Refeições em comunidade; repouso e higiene em intimidade				
Instrumentos de Pilotagem				
Mapa de presenças (incluindo adultos da sala)				
Rotina diária /semanal (com fotos para progressivamente ser lida pelas crianças)				
Mapa de aniversários (de todos os membros da comunidade)				

Mapa de tarefas				
Diário só com colunas do <i>queremos</i> e <i>fizemos</i> para ser utilizado pela equipa e famílias				
Livro de vida coletivo construído pela equipa e famílias (enviado em cadernos individuais, blogs, mail ou exposto no placard) com recolha de sugestões para um planeamento cooperado com a família.				
Planeamento semanal (atividades com identificação de ponto de partida e do sentido)				

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA	Obs	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Acolhimento da voz das crianças				
Estimulo as famílias a contar episódios da vida em casa e se possível a trazer registos fotográficos ou materiais representativos (fotografias da família e dos animais de estimação; conchas recolhidas na praia.....)				
Observo os interesses das crianças expressos pelos seus comportamentos e verbalizo-os com vista a transformá-los em propostas de exploração e atividades				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais,				
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso				
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para os pares, encorajando a criança a falar para os outros e estes a dialogarem em pequeno grupo				
Planificação da semana e do dia				
Concebo uma rotina diária e semanal estável, regular e gradual evoluindo do tempo individual para o tempo social				
Prevejo a diferenciação e simultaneidade de atividades (incluindo rotinas) de acordo com as necessidades individuais das crianças				
Apoio o planeamento do trabalho, das atividades e projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa				
Incorporo os interesses e necessidades das crianças, manifestadas nos seus comportamentos e interações, no planeamento diário e semanal				
Apoio-me na coluna do “queremos” do diário, para identificar/negociar as propostas de atividades a realizar.				
Identifico atividades comunitárias (celebrações; exposições; teatros, dias comemorativos) de cariz cultural e a forma como iremos participar				
Preencho uma planificação semanal com as atividades específicas para cada dia, identificando o seu ponto de partida, o que vamos fazer e o sentido da experiência/atividade				
Participação nas tarefas				
Envolvero as crianças na realização de determinadas tarefas do seu dia a dia (mudança da fralda; preparação para o almoço; arrumação de materiais; tratar de plantas ou animais, distribuir objetos pessoais para repouso, etc)				
Estimulo a interajuda entre crianças de várias idades				
Utilizo um registo de tarefas sistemáticas com as fotografias das crianças responsáveis, com vista à participação de todos				

Balanco semanal				
Registo com recurso a fotos acompanhadas de escrita, as atividades e as conquistas das crianças e do grupo - em diversos suportes.				
Envolve a equipa da sala e as famílias na elaboração dos registos				
Utilizo a tomada de consciência do que 'fizemos' e do que 'queremos' para projetar ações futuras				
Lemos e comentamos a coluna do 'fizemos' e a do 'queremos' com o grupo (adultos e crianças) para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana, promovendo uma participação progressiva de todos.				

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE: BRINCAR, EXPLORAR E DESCOBRIR, ATIVIDADES CULTURAIS & PROJETOS	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Participação e acompanhamento sustentado				
Converso regularmente com as famílias no sentido de compreender o bebé e os seus modos próprios de comunicar;				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.				
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.				
Promovo o cuidado e a cooperação entre as crianças bem como a tutoria e a responsabilização mútua				
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).				
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.				
Atividades Culturais Autênticas & Projectos				
Promovo a participação da crianças em atividades diversas que respeitem e veiculem o seu sentido cultural e social autêntico em toda a sua complexidade e o contacto com áreas diversas da actividade humana. Ex: refeições, cultura alimentar, ouvir histórias e dramatizações; danças; canções; jogos tradicionais; pintura, desenho, experiências, jardinagem....				
Envolve as crianças na projeção de atividades emergentes dos seus interesses e das suas vivências				
Envolve as crianças no projetar da sua participação em atividades comunitárias (ex: o teatro de fantoches na sala do J.I.) e datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural.				
Promovo contactos diversos com espaços, outras crianças e adultos da comunidade.				
Promovo a ligação/conexão com as experiências de casa dando-lhes continuidade nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas na creche				
Apoio as crianças a desenvolverem e aprofundarem um interesse ou curiosidade, a resolverem um problema, estabelecendo conexões espaciais e temporais.				
Apoio a participação das crianças em interacção dialógica promovendo a partilha de significados, privilegiando o pequeno grupo.				

7.2 Perfil de Implementação do Programa

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de “pessoas em formação” apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). No caso da “implementação completa” são considerados todos os itens.)

I - AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.				
1	2	3	4	5
Não há áreas de trabalho definidas.		Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombos.		Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.
Notas				
*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.				
1	2	3	4	5
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.		Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.		Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto
Notas				
*3. A sala é segura e bem conservada.				
1	2	3	4	5
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).		Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).		Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.				
1	2	3	4	5
Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.		Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.		Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objetos reais).
Notas				

*5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.				
1	2	3	4	5
Materiais limitados em cada área.		Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.		Materiais suficientes em todas as áreas.
Notas				

*6. Há objetos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.				
1	2	3	4	5
Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de atividade multissensorial em cada área. Poucos objetos reais.		Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de atividade multissensorial em cada área. Alguns objetos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).		Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para atividades multissensoriais; muitos objetos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafadores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).
Notas				

*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.				
1	2	3	4	5
Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.		Alguns materiais estão ao alcance das crianças.		Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

Notas

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.				
1	2	3	4	5
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).		Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.		Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.
Notas				

*9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.				
1	2	3	4	5
Nenhum ou poucos materiais que reflitam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.		Alguns materiais refletem essas diferenças.		Muitos materiais refletem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).
Notas				

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento sócio emocional.				
1	2	3	4	5
Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.		Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.		Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.
Notas				

II – ROTINA DIÁRIA

*11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

1	2	3	4	5
Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de atividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.		É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em partes do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às sequências de atividades.		É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária indicando pelos nomes os tempos da rotina e as sequências. Pedem-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um tempo da rotina para o seguinte.

Notas

*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.

1	2	3	4	5
Nenhuma das atividades recebe atenção adequada.		É dado tempo suficiente para trabalhar e para planear ou para rever, mas não para todas as três atividades.		É dado tempo suficiente para as três atividades.

Notas

*13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

1	2	3	4	5
Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.		Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo.		Os adultos usam várias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos subsequentes.

Notas

*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de lembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.				
1	2	3	4	5
Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas atividades.		Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.		Os adultos pedem regularmente às crianças para refazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo.
Notas				

*15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre atividades de grande e pequeno grupo.				
1	2	3	4	5
Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das atividades de grupo.		Há alguma variedade no tamanho dos grupos e no tipo de atividades de grupo.		Há variedade no tamanho dos grupos e no tipo de atividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, atividades de pequeno grupo, atividades em círculo).
Notas				

16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.				
1	2	3	4	5
Espera-se que as crianças estejam apenas a ouvir sem terem oportunidade de manipular os materiais.		Todas as crianças são orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados.		As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças.
Notas				

III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

*17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.				
1	2	3	4	5
Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas.		Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre.		Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).
Notas				

*18. Os adultos participam ativamente no jogo das crianças.				
1	2	3	4	5
Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam.		Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são receptivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos.		Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos.
Notas				

*19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.				
1	2	3	4	5
A conversa é principalmente dos adultos para as crianças ou as crianças falam sem nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é diretiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.		As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.		Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falarem; os adultos falam ao mesmo nível dos olhos das crianças.
Notas				

20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.

1	2	3	4	5
Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.		Por vezes os adultos registam ou releem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.		Os adultos registam e releem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e são recitadas e expandidas por outros; os adultos leem diariamente para as crianças.

Notas

***21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.**

1	2	3	4	5
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.		Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente.		Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma “perfeita”.

Notas

22. Os adultos encorajam a interação e cooperação entre as crianças.

1	2	3	4	5
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e atividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.		Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projetos em grupos pequenos.		Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projetos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças.

Notas

23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.				
1	2	3	4	5
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças.		As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.		As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.
Notas				

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.				
1	2	3	4	5
Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.		Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.		Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as atividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.
Notas				